

Estado de la cuestión sobre política pública de educación universitaria y su relación con la formación del profesorado y el sistema de evaluación, cuatro casos de estudio (Colombia, Chile, Brasil y México)

Eduardo Sierra Bonilla
Id. estudiantil: 8963265

Docente:
Liza Fernanda López Aristizábal, Mg.

Pontificia Universidad Javeriana Cali
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Ciencias Jurídicas y Políticas
Programa de Ciencia Política
Cali, 2025

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema	6
2. Diseño metodológico	16
2.1 Primer momento	19
2.2 Segundo momento	20
2.2.1 <i>Caso Colombia</i>	20
2.2.2 <i>Caso Brasil</i>	27
2.2.3 <i>Caso Chile</i>	30
2.2.4 <i>Caso México</i>	35
2.3 Tercer momento: aproximaciones a los debates contemporáneos de la política pública de educación universitaria en los países del estudio.....	40
Conclusiones	45
Recomendaciones	47
Bibliografía	48

Resumen

En el presente estudio se analizaron artículos publicados entre 2015 y 2025 (con referencias puntuales a investigaciones de 2008 y 2014 por su relevancia teórica y aportes significativos) en Colombia, Chile, Brasil y México, identificados en las bases de datos Scopus, VOSviewer y Bibliometrix. Se examinaron las tendencias y relaciones conceptuales entre las categorías de política educativa universitaria, sistema de evaluación y formación del profesorado. El análisis documental, estructurado como un estado del arte, se desarrolló en tres fases: primero, presenta categorías de análisis y su respectiva fundamentación conceptual; segundo, una interpretación detallada de los artículos seleccionados; y tercero, una aproximación conceptual a políticas públicas de educación universitaria en los países indicados. Finalmente, se presentan las conclusiones derivadas de este proceso investigativo.

Los resultados evidencian un crecimiento en la producción académica durante el período analizado, no obstante, esta se muestra desigual entre los países estudiados: Chile sobresale con el mayor volumen de publicaciones, seguido por Brasil; Colombia y México reflejan una contribución reducida en las categorías de interés. En el caso colombiano, las políticas educativas fundamentadas en normas como la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1330 de 2019, priorizan la acreditación de calidad y una formación docente orientada a la cualificación pedagógica e investigativa, así como el acuerdo 01 de 2025: “Por el cual se actualiza el Modelo de Acreditación en Alta Calidad”, enfrentan retos como la resistencia institucional y la limitada incorporación de tecnologías digitales en procesos educativos.

En Chile, el marco normativo de la Ley de Educación Superior y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) impulsa un sistema de evaluación estandarizado que, si bien busca garantizar la calidad, genera tensiones derivadas de un enfoque neoliberal y burocrático que impacta negativamente la formación reflexiva del profesorado. Por su parte, Brasil exhibe un proceso de expansión de la educación superior a través de los Institutos Federales, regulados por el Ministerio de Educación (MEC), pero enfrenta limitaciones en la adecuación de formación docente y resistencias frente a la obligatoriedad de los sistemas de evaluación. En México, las políticas lideradas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU), enfatizan en la calidad y los procesos de acreditación; sin embargo, persisten desafíos relacionados con cobertura restringida,

precarización de docentes y sistemas de evaluación centrados en indicadores cuantitativos que no siempre consideran la diversidad cultural del contexto.

En las conclusiones, el presente estudio destaca la necesidad de diseñar políticas públicas que integren formación docente y sistemas de evaluación desde enfoques centrados en las particularidades del contexto, reconociendo intereses investigativos de profesores y desarrollos disciplinares, en sintonía con demandas sociales y lineamientos de la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. Entre los principales aportes se identifican oportunidades para fortalecer la profesionalización docente mediante capacitación continua, integración de tecnologías educativas y evaluaciones formativas que promuevan la innovación pedagógica. Además, se observa que, pese a los avances, persisten vacíos en la literatura y en las prácticas educativas que invitan a desarrollar investigaciones comparativas con el objetivo de contribuir con el fortalecimiento de sistemas educativos universitarios más equitativos y pertinentes en América Latina.

Palabras clave: política educativa, formación del profesorado, sistema de formación, educación superior, América Latina.

Abstract:

In the present study, articles published between 2015 and 2025 (with specific references to research from 2008 and 2014 due to their theoretical relevance and significant contributions) in Colombia, Chile, Brazil, and Mexico, extracted from the Scopus, VOSviewer, and Bibliometrix databases, were analyzed. The trends and conceptual relationships among the categories of university education policy, evaluation systems, and teacher training were examined. The documentary analysis, structured as a state-of-the-art review, was developed in three phases: first, it presents the analysis categories and their respective conceptual foundations; second, a detailed interpretation of the selected articles; and third, a conceptual approach to public policies on university education in the indicated countries. Finally, the conclusions derived from this research process are presented.

The results reveal growth in academic production during the analyzed period; however, this growth is uneven across the studied countries. Chile stands out with the highest volume of publications, followed by Brazil, while Colombia and Mexico show a reduced contribution in the

categories of interest. In the Colombian case, educational policies, grounded in regulations such as Law 115 of 1994 and Decree 1330 of 2019, prioritize quality accreditation and teacher training focused on pedagogical and research qualification, as well as Agreement 01 of 2025, “Which Updates the High-Quality Accreditation Model,” facing challenges such as institutional resistance and the limited incorporation of digital technologies in educational processes. In Chile, the regulatory framework of the Higher Education Law and the National Accreditation Commission (CNA) promotes a standardized evaluation system that, while seeking to ensure quality, generates tensions derived from a neoliberal and bureaucratic approach that negatively impacts reflective teacher training. Systematically, Brazil exhibits a process of higher education expansion through Federal Institutes, regulated by the Ministry of Education (MEC), but faces limitations in adapting teacher training and resistance to mandatory evaluation systems. In Mexico, policies led by the Secretariat of Public Education (SEP) and the General Directorate of University Higher Education (DGESU) emphasize quality and accreditation processes; however, challenges persist related to limited coverage, teacher precariousness, and evaluation systems focused on quantitative indicators that do not always consider the cultural diversity of the context.

The study highlights the need to design public policies that integrate teacher training and evaluation systems from approaches tailored to the particularities of the context, recognizing teachers’ research interests and disciplinary developments, in line with social demands and UNESCO and OECD guidelines. Among the main contributions, opportunities are identified to strengthen teacher professionalization through continuous training, integration of educational technologies, and formative evaluations that promote pedagogical innovation. Despite the progress, gaps persist in the literature and educational practices, inviting comparative research that contributes to the strengthening of more equitable and relevant educational systems in Latin America.

Keywords: educational policy, teacher training, evaluation system, higher education, Latin America.

1. Planteamiento del problema

La calidad de la educación superior depende en gran medida, de la formulación e implementación de una política pública pertinente y contextualizada, y de la construcción de una cultura institucional que favorezca la formación continua y el desarrollo profesional del profesorado, donde se abarquen los diferentes aspectos que contribuyen con una formación integral. Uno de estos aspectos se relaciona con la capacidad de brindar las herramientas pedagógicas, didácticas y discursivas disciplinares suficientes (conocimiento específico que tiene el profesor para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes sobre dicha formación) para abordar y compartir los saberes en el aula.

En esta perspectiva, la presente investigación evidencia y sintetiza los desarrollos investigativos publicados en revistas indexadas que, a partir del “Estado de la cuestión sobre política pública de educación universitaria y su relación con la formación del profesorado y el sistema de evaluación en cuatro casos de estudio (Colombia, Chile, Brasil y México)”, posibilitan el análisis interpretativo sobre las implicaciones de la política pública y su relación con la evaluación y formación del profesorado, reconociendo la plena autonomía de cada país para estructurar sus procesos al respecto.

En este orden de ideas, y en atención a Soler (2011), la política pública puede entenderse como “un conjunto de decisiones y acciones deliberadas que el Estado emprende para resolver problemas sociales, económicos o culturales, estructuradas a través de normativas y estrategias específicas” (p. 78), lo que resalta su rol como instrumento de intervención estatal. Es así entonces que, la política pública puede desde luego comprenderse como un conjunto estructurado de decisiones, normativas y estrategias diseñadas e implementadas por el Estado con el propósito de orientar y garantizar, la calidad de la educación universitaria, al tiempo que se articula con los sistemas de formación y evaluación del profesorado.

El fin de esta política, en el caso de estudio, es dar respuesta a los requerimientos de la sociedad ubicándose en un contexto y en un sector en particular, lo cual conduce a la creación de una cultura institucional y de un escenario que propende por la formación continua de los docentes. Esta definición se sustenta, en primer lugar, a partir del análisis de la normativa que orienta la educación universitaria en Colombia, en especial, la Ley 30 de 1992 y el Acuerdo 01

de 2025 del Consejo Nacional de Educación Superior, CESU; en segundo lugar, de las normas que regulan este sector educativo en Chile, Brasil y México, donde se determinan los parámetros para la acreditación de calidad y la autonomía institucional. Al respecto, frente a los lineamientos que organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE establecen para fortalecer la educación universitaria, la política pública de cada país funge como mediadora en el sentido de que busca compaginar dichos lineamientos con las necesidades educativas de su contexto, aunque estos no siempre coinciden con las características sociales y culturales de los países estudiados.

La anterior definición de la política pública se sustenta, en primer lugar, a partir del análisis de la normativa que orienta la educación universitaria en Colombia, en especial, la Ley 30 de 1992 y el Acuerdo 01 de 2025 del Consejo Nacional de Educación Superior, CESU; en segundo lugar, de las normas que regulan este sector educativo en Chile, Brasil y México, donde se determinan los parámetros para la acreditación de calidad y la autonomía institucional. Al respecto, frente a los lineamientos que organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE establecen para fortalecer la educación universitaria, la política pública de cada país funge como mediadora en el sentido de que busca compaginar dichos lineamientos con las necesidades educativas de su contexto, aunque estos no siempre coinciden con las características sociales y culturales de los países estudiados.

De esta manera, la política pública emerge en el presente estudio como un eje articulador que, al integrar formación docente y sistemas de evaluación, busca no solo cumplir con estándares de calidad, sino también fomentar la innovación pedagógica enfrentando desafíos como la resistencia institucional, la brecha digital y la estandarización de procesos evaluativos que pueden invisibilizar las diversidades contextuales. Por lo tanto, teniendo como referencia a Colombia como eje articulador de estudio para los países caso, se sitúa el abordaje en la educación universitaria, ya que se refiere específicamente a la formación académica que se imparte en universidades con programas de pregrado y posgrado reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional -MEN-.

Es importante precisar que no es intención del presente estudio abarcar la educación superior como estructura de la política pública integral, ya que esta exige el abordaje de instituciones educativas como universidades destinadas a la formación en pregrado y posgrado;

institutos técnicos, cuya formación se orienta a la formación de los estudiantes para el desempeño laboral en una ocupación específica y tiene una duración entre uno y dos años; los institutos tecnológicos que dan continuidad a la formación técnica para ampliar conocimientos especializados en el campo respectivo, con una duración de uno a dos años, y las escuelas tecnológicas que brindan formación para el trabajo.

Por consiguiente, la educación universitaria superior es aquí el eje articulador, regulada en Colombia por la Ley 30 de 1992, donde el gobierno nacional reconoce la autonomía de las instituciones de educación superior y universitaria a partir del sistema nacional de acreditación como un sistema para asegurar la calidad educativa. Además, con el Acuerdo 01 de 2025 del CESU, se actualiza el Modelo de Acreditación en Alta Calidad y se avanza en el fortalecimiento de la educación superior, que aplica por consiguiente a la educación universitaria. Según Maritza Rondón, rectora de la Universidad Cooperativa de Colombia, este acuerdo permitirá “que todo el Sistema de Aseguramiento de la Calidad sea comparable con otros sistemas del mundo, lleva a las Instituciones de Educación Superior a elevar las discusiones para armonizarse tanto con el registro calificado como con la alta acreditación” (como se citó en MEN, 2025).

Asimismo, el Acuerdo 01 de 2025 del CESU modifica la eliminación del documento de toda referencia a los resultados de aprendizaje expuesta en el Acuerdo 1330 del 2019, y fortalece los siguientes aspectos: 1) incorporar los principios de buen gobierno en los procesos de acreditación de instituciones; 2) generar recomendaciones; 3) identificar buenas prácticas orientadas al gobierno de las instituciones, y 4) asegurar la alta calidad y pertinencia en el cumplimiento de sus labores formativas, académicas, docentes, de investigación-creación, de innovación, científicas, artísticas y culturales, y de relación con el sector externo (extensión o proyección social).

Tabla 1

Clasificación de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Instituciones de Educación Superior (IES)
son las entidades que cuentan, con arreglo a las normas legales, con el reconocimiento oficial como prestadoras del servicio público de la educación superior en el territorio colombiano.
Clasificación A, según su carácter académico

Instituciones Técnicas Profesionales	Orientadas a programas técnicos profesionales y especializaciones técnicas profesionales, con una duración entre uno a dos años, encaminados al desempeño de los estudiantes en una ocupación específica de desempeño laboral.
Instituciones Tecnológicas	Orientadas a programas tecnológicos, especializaciones técnicas profesionales y especializaciones tecnológicas. Continuidad de la formación técnica para ampliar conocimientos especializados en el campo respectivo, con una duración de uno a dos años.
Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas	Orientadas a la formación universitaria. Se rigen por mandato legal (Art. 20, Ley 30); deben cumplir los requisitos indicados en el artículo 20 de la Ley 30 de 1992, los cuales están desarrollados en el Decreto 1212 de 1993. Posgrados de formación en profundización, inclusive maestrías.
Universidades	Orientadas a programas profesionales. Se rigen por mandato legal (Art. 20, Ley 30); deben cumplir los requisitos indicados en el artículo 20 de la Ley 30 de 1992, los cuales están desarrollados en el Decreto 1212 de 1993. Posgrados de formación investigativa que incluye maestría y doctorado.
Clasificación B, Instituciones según origen	
Público o estatal	Universidades públicas
Privadas	Universidades privadas

Fuente: construcción propia con base en la información contenida en la plataforma del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), 2025.

En el marco de la educación superior colombiana, la normativa que regula las instituciones universitarias desempeña un papel crucial para garantizar la calidad y la pertinencia de la formación ofrecida. En este sentido, el Artículo 20 de la Ley 30 de 1992, junto con su desarrollo en el Decreto 1212 de 1993 y las disposiciones del Acuerdo 01 de 2025 del CESU, configuran un sistema integral de requisitos y estándares que orientan el reconocimiento y

funcionamiento de las universidades. Como se explica a continuación, esta reglamentación es relevante porque define las condiciones de acreditación en alta calidad y los procesos que deben desarrollar las instituciones de educación universitaria para fortalecerse, lo cual incluye la formación docente, aspecto que se encuentra en consonancia con los objetivos del presente estudio.

Las instituciones universitarias y las universidades en Colombia deben cumplir con unas condiciones para que se les otorgue su reconocimiento oficial; estas se encuentran dispuestas en la Ley 30 de 1992 y en su artículo 20, donde se reconoce su autonomía y se busca afianzar la calidad de la educación superior como un servicio público (Congreso de Colombia, 1992). Entre los requisitos que contempla este artículo se encuentran las siguientes: demostrar capacidad académica con programas de formación de alto nivel; contar con la infraestructura necesaria y adecuada; demostrar capacidad financiera, y la implementación de procesos de autoevaluación para garantizar la mejora continua.

Para explicar cada uno de los requisitos que exige el artículo 20, en el año 1993 el gobierno colombiano expidió el decreto 1212 donde describe cuál es el proceso para crear instituciones universitarias y universidades, para que estas entren en funcionamiento y para su acreditación. Además, señala que son obligatorios los procesos de evaluación externa con el fin de validar su calidad educativa ((Presidencia de la República, 1993). Como se desprende de la normativa mencionada, con ella se busca fortalecer y promover la excelencia académica de las instituciones y, a su vez, que la formación que imparten responda a las necesidades del contexto local y nacional.

Con respecto al acuerdo 01 de 2025 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), este responde a la necesidad de actualizar el Modelo de Acreditación en Alta Calidad, buscando fortalecer la educación superior en el país. En este propósito, el acuerdo incorpora principios de buen gobierno, y recomienda e identifica prácticas orientadas al fortalecimiento institucional (MEN, 2025). Asimismo, enfatiza en la importancia de concebir la formación, la actividad académica, investigativa, de innovación y de proyección social, en consonancia con los estándares nacionales e internacionales, con el fin de responder a las exigencias sociales y educativas de los entornos nacionales y globales.

La anterior normativa integra el sistema legal que orienta la educación universitaria en Colombia, define los parámetros para avanzar en el logro de la calidad educativa, promueve la innovación pedagógica y la práctica de una educación superior orientada por los principios de la igualdad y la equidad (MEN, 2025). Asimismo, se resalta el interés de estas regulaciones por alinear las políticas educativas del sector con los requerimientos de los organismos internacionales, aunque, como se dijo antes, es necesario contextualizarlos para que respondan a las necesidades educativas particulares de la sociedad colombiana.

A partir de las precisiones anteriores, para la revisión de literatura especializada sobre la política pública de educación universitaria y su relación con el sistema de formación y evaluación docente en los países seleccionados para el presente estudio: Colombia, Chile, Brasil y México, se tienen en cuenta las siguientes consideraciones que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Consideraciones especiales de cada país para el estudio.

País	Consideración
Colombia	<p>País de referencia de origen del investigador y por comprensiones preliminares sobre política educativa que hicieron parte del discurso formativo del programa académico en Ciencia Política de la Universidad Javeriana de Cali. Colombia.</p> <p>La Ley 1151 de 2014 es el marco que orienta la evaluación del desempeño docente, e incluye los procesos de formación continua como herramienta que posibilita la calidad del ejercicio docente. Explicita la necesidad de garantizar a la sociedad que las instituciones universitarias cumplan con los requisitos de calidad y con sus funciones sustantivas: investigación, docencia y proyección social (extensión). Asimismo, el Acuerdo 01 de 2025 del CESU, actualiza el Modelo de Acreditación en Alta Calidad; con él se avanza en el fortalecimiento de la educación superior y se reconoce la Comunidad de Profesores, aspectos que se articulan con otros factores para ser evaluados de acuerdo con las características de orden nacional e internacional, siendo referentes de alta calidad con particularidades en cada institución.</p>
Brasil	<p>La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996, modificada en 2018. La Educación Superior comprende la educación superior (universidad) y la formación profesional. Expone un marco para la formación continua del profesorado universitario desde su disciplina de enseñanza; evidencia que para el profesor universitario no es obligación la evaluación docente, prima la evaluación en criterios de investigación. Se escoge porque en Latinoamérica, Brasil es líder posicionado en educación superior, al tener 4 de las 10 mejores universidades de la región, según ranking QS 2025. https://periferia.com.ar/category/latinoamerica/</p>

Chile	El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional Docente evalúa el desempeño del profesorado universitario teniendo como base los estándares nacionales, donde la formación continua es un criterio de evaluación; y la Agencia Nacional de Acreditación establece estándares de calidad que son obligatorios para el profesorado universitario. Es considerado referente, ya que sus resultados en pruebas internacionales como PISA están en un alto nivel, además de presentar amplia cobertura en educación y compromiso con la reforma educativa. Tiene 2 de las 10 mejores universidades de la región, según ranking QS 2025. https://periferia.com.ar/category/latinoamerica/
México	La Reforma Educativa del año 2019 introduce cambios en la evaluación del desempeño docente, con enfoque en competencias docentes. La formación continua es un elemento importante para el desarrollo de las competencias. La Secretaría de Educación Pública desarrolla programas de formación continua para el profesorado universitario, como el Programa Nacional de Posgrado en Educación. Tiene 2 de las 10 mejores universidades de la región, según ranking QS 2025. https://periferia.com.ar/category/latinoamerica/

Fuente: Elaboración propia a partir de los marcos normativos de los países seleccionados, 2025.

Como se desprende de las consideraciones anteriores, en cada país el Estado es quien vela por la calidad y el cumplimiento de los fines de la educación, para lo cual define órganos de gobierno de carácter vinculante con los ministerios relacionados o específicos de la educación. A su vez, establece funciones para coordinar, planificar, recomendar y brindar asesoría especializada en el marco de un sistema de educación universitaria, reconociendo desde cada país su pluralidad, diversidad y desarrollo regional e institucional, a partir de sus criterios de la calidad educativa.

De igual manera, las políticas públicas de cada país sugieren que la calidad de los sistemas universitarios es un tema abordado como cultura institucional, aspecto que también se identificó como tendencia investigativa. Por ello, las consideraciones anteriores en su conjunto, indujeron la revisión de literatura especializada sobre la política pública de educación universitaria y su relación con el sistema de formación y evaluación docente en los países de interés durante 2015 – 2025, entendiendo que el desarrollo académico, visibilizado a partir de las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social, radica entre otros factores, en la formación del profesorado y, por ende, en el sistema de evaluación de desempeño. La relación entre ambas genera un diálogo para comprender los cambios sociales, políticos,

culturales y ambientales, y desde allí se posibilita el reconocimiento de los programas académicos y de las instituciones.

Dicho diálogo permite avanzar entonces en la promoción de la innovación pedagógica para consolidar comunidades académicas y, con ello, en el fortalecimiento de la autonomía universitaria en clave de regiones y países. Dentro de esta innovación cabe destacar la incorporación del manejo de tecnologías como mediadores pedagógicos en el aula universitaria, ya que posibilitan la articulación entre las funciones sustantivas (docencia, investigación y proyección social) privilegiando una de ellas, es decir, un profesor que realiza investigación puede promover acciones para la proyección social o para la docencia. Este es un factor clave a considerar con el fin de instaurar acciones en los lineamientos de formación continua del profesorado, acordes con las necesidades actuales de la educación y del contexto.

Para precisar lo anterior, Bonilla et al. (2024) señalan que los “procesos de investigación como una oportunidad de reflexión y sistematización de experiencias, posibilitan la generación, movilidad y evaluación de conocimiento pedagógico” (p. 5017) y disciplinar. Por lo tanto, es importante que los procesos de evaluación del profesorado sean integrales ya que deben contemplar la complejidad política, cultural, social y educativa de la vida académica universitaria en el mundo, expresada en las contingencias del siglo XXI.

En este sentido, Bonilla y González (2024) refuerzan la idea acerca de la innovación educativa que incluya el manejo de la tecnología digital como mediador pedagógico, como una posibilidad para diseminar acciones investigativas que sirvan de referente en los procesos de formación continua profesoral. Esto contribuiría a disminuir la tensión en aquella evaluación centrada en la medición de resultados y el cumplimiento de estándares académicos, lo que puede derivar en procesos institucionales de formación docente simplificados y estandarizados.

Según esta perspectiva, los “Planes de Formación” elaborados por las instituciones universitarias, usualmente como resultado de procesos de autoevaluación y acreditación, priorizan el desarrollo de competencias disciplinares o profesionales y promueven en esencia, la formación doctoral y la capacitación específica en las disciplinas, donde se evalúa con base en indicadores cuantitativos que no alcanzan a valorar en todas sus dimensiones la labor docente y, por lo tanto, dan como resultado una visión parcial de la misma. En sentido contrario, una evaluación formativa que busca el mejoramiento continuo incluye una visión amplia del trabajo profesoral integrando

aspectos como: procesos de enseñanza eficaces, producción y publicación de productos académicos derivados de investigación y la participación en proyectos de extensión.

Al respecto, las políticas públicas de educación universitaria definen estrategias orientadas a la formación docente en las que se reconoce su papel de actor fundamental en el proceso formativo, como los programas de formación continua y de actualización, especialmente en temas relacionados con la pedagogía universitaria, la capacitación disciplinar, la investigación y la evaluación del aprendizaje. Dichas estrategias también contemplan la innovación pedagógica a través de la implementación de tecnologías digitales (Bonilla et al., 2024) y metodologías activas en el sector rural (Bonilla y González, 2024), las cuales se articulan dentro de un enfoque integral que busca responder a las condiciones de acreditación y promueven el desarrollo docente mediante prácticas reflexivas, innovadoras y acordes con los requerimientos del contexto de la educación en la actualidad.

En estrecha relación con los planteamientos anteriores, se observa de manera preliminar que, en Chile, las regulaciones y políticas relacionadas con la evaluación y formación del profesorado universitario están influenciadas principalmente por el marco normativo establecido por el Ministerio de Educación y otras entidades relacionadas, en la Ley de Educación Superior, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y la Normativa Interna de las Universidades. En Colombia, la política educativa comprende el sistema de educación que cubre la profesión docente; el sistema de evaluación y formación del profesorado en los niveles de educación básica, media y universitaria regulada por la Ley 115 de 1994, complementada por el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002, el Decreto 1330 de 2019 y el Acuerdo 01 de 2025 (CESU). Estas normativas establecen las relaciones entre el Estado y los educadores activos, definiendo criterios para la profesionalización, ingreso, permanencia y promoción dentro de la carrera docente.

En Brasil, es importante mencionar que existe un sistema de educación superior que se encuentra regulado por el Ministerio de Educación (MEC), dentro del cual se identifican políticas tendientes a fortalecer la formación continua de los docentes, así como su evaluación relacionada, por lo general con su rol de desempeño, es decir, si es de docencia - profesor o si es de docencia - investigador. Con respecto a México, las políticas y directrices que direccionan la formación del profesorado y la evaluación universitaria las establece principalmente la Secretaría

de Educación Pública (SEP) y la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU). Estas entidades tienen como objetivo promover la calidad educativa a través de programas de evaluación y acreditación de las instituciones y programas educativos.

De otro lado, el siguiente estado del arte abordó las investigaciones previas que incluyeron dentro de sus categorías de análisis y fundamentación, las siguientes: política educativa de educación superior, sistema de evaluación y formación del profesorado. A partir de la información obtenida sobre dichas categorías, emergió la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se ha desarrollado la literatura especializada sobre la política pública de educación universitaria y su relación con el sistema de formación y evaluación docente en los países de Colombia, Chile, Brasil y México durante 2015 - 2025?

Este es un asunto importante para entender inicialmente, cómo los países que hacen parte del presente estudio se convirtieron en un referente en América Latina para la construcción y ajuste de las políticas públicas educativas en el marco de la educación universitaria, tendientes a garantizar la preparación del profesorado para la enseñanza y para promover aprendizajes significativos de las profesiones durante la formación de los estudiantes. Además, la respuesta a la pregunta planteada permite identificar referentes prácticos para la formación continua en competencias pedagógicas, didácticas y socioemocionales en el profesorado, en la que se reconozcan las necesidades específicas de los contextos y poblaciones diversas que componen la relación entre la evaluación y la formación docente.

De igual manera, para responder a la pregunta anterior, el presente estudio se estructuró en cuatro momentos: el primero, presenta las categorías de análisis y la fundamentación de las mismas, definidas de acuerdo con el problema de estudio: política educativa de educación universitaria, sistema de evaluación y formación del profesorado. El segundo momento ofrece la descripción de los artículos elegidos para el presente estudio y su relación con cada país: Colombia, Chile, Brasil y México. El tercer momento refiere unas aproximaciones conceptuales a partir de la política pública en los países de estudio, y el momento cuatro comprende las conclusiones, entendidas como un pretexto para continuar con estudios de este tipo, ya que los hallazgos de literatura evidencian que Colombia tiene poca producción de publicaciones con respecto al presente interés investigativo.

2. Diseño metodológico

El presente estudio se enmarca dentro de la perspectiva cualitativa con un enfoque hermenéutico, en el que se asume el estado del arte como una propuesta de investigación para el estudio de textos escritos (artículos publicados) en un periodo de tiempo específico (2015 – 2025)¹, y para analizar los desarrollos investigativos con relación a las siguientes categorías: política educativa de educación universitaria, sistema de evaluación y formación del profesorado. Este tipo de estudios implican “un esfuerzo por reconocer los límites de lo ya sabido y atreverse a preguntar lo inédito, pero susceptible de ser pensado e investigado desde el acumulado en el campo del conocimiento” (Torres, 2001, como se citó en Jiménez et al., 2006, p. 32). De este planteamiento se desprende la importancia de comprender la construcción del estado del arte sobre un tema en particular, como un ejercicio investigativo en el que se reconocen los aportes hechos por diferentes autores al desarrollo del conocimiento de una disciplina.

Por consiguiente, esta actividad investigativa de carácter formativo “se pregunta de manera inicial: qué se ha dicho y cómo se ha dicho en torno a su problema de investigación” (Jiménez et al., 2006, p. 32), para construir el estado de la cuestión sobre política pública de educación universitaria y su relación con la formación del profesorado y el sistema de evaluación, a partir de cuatro casos de estudio (Colombia, Chile, Brasil y México).

Ahora bien, la importancia de la revisión de literatura especializada en ciencia política implica un abordaje que se configura como una forma de intervención del Estado orientada a mediar y modelar la relación entre la sociedad y el mercado, posicionando en esta medida, el derecho a la educación como un pilar fundamental para el desarrollo humano y la cohesión social. Desde el diseño metodológico del estudio (que adopta una perspectiva cualitativa con un enfoque hermenéutico para analizar textos publicados entre 2015 y 2025) se reconoce la importancia de interpretar las tendencias y relaciones conceptuales entre las categorías de política educativa universitaria, sistema de evaluación y formación del profesorado.

¹ Algunas publicaciones de los años 2018 al 2014 contienen aportes significativos para el desarrollo del presente estudio, razón por la cual se integran dentro del análisis de las categorías que lo orientan.

En este sentido, las políticas públicas son instrumentos diseñados para garantizar la calidad de la educación, articulando normativas y estrategias acordes con los principios constitucionales que orientan la educación, y con lineamientos internacionales que al respecto emiten organismos como la UNESCO y la OCDE. Es importante subrayar que, en su implementación, resultan evidentes las prioridades gubernamentales, pero estas no siempre responden a la situación real de cada contexto local y se conciben más bien buscando equilibrar la balanza entre autonomía institucional y control estatal.

Sin embargo, la intervención pública no está exenta de condicionantes que determinan qué elementos se priorizan y cuáles se desconocen o invisibilizan. Factores internacionales como las agendas de organismos globales que promueven la estandarización y competitividad, junto a condicionantes internos como la disponibilidad de recursos públicos, el financiamiento educativo y la focalización del gasto, influyen significativamente en la configuración de estas políticas. Una muestra de ello se refiere, en este estudio, a situaciones de países como Chile y México cuyas políticas neoliberales orientadas a la educación universitaria, priorizan indicadores cuantitativos y acreditaciones, ignorando de manera frecuente la diversidad cultural y las necesidades educativas de poblaciones vulnerables, mientras que en Colombia y Brasil persisten, por su parte, tensiones entre cobertura educativa y la adecuación de la formación docente.

Para el método de revisión y análisis documental, de acuerdo con la metodología cualitativa, el enfoque hermenéutico (interpretación que permite examinar las tendencias y relaciones conceptuales entre las categorías de política educativa universitaria, sistema de evaluación y formación del profesorado) se posiciona como un medio para el estudio de los artículos publicados. Esta definición de la metodología y del enfoque condujo al diseño de cuatro momentos para concretar el desarrollo de la investigación, como se expone a continuación de manera general (en páginas siguientes se detalla su respectivo desarrollo).

El primer momento presenta categorías de análisis y fundamentación desde los siguientes posicionamientos: política educativa de educación universitaria, sistema de evaluación y formación del profesorado. El segundo momento comprende la interpretación de los artículos elegidos para el presente estudio y su relación con cada país: Colombia, Chile, Brasil y México. En el tercer momento se desarrollan unas aproximaciones conceptuales desde la política pública en los países de estudio, a partir de las cuales se infiere la necesidad de un análisis interpretativo

que contemple estos condicionantes, promoviendo políticas que posibiliten el derecho a la educación como un bien público esencial, adaptable a los contextos regionales y sociales. El momento cuatro comprende las conclusiones y recomendaciones del estudio.

Además, para organizar los datos obtenidos durante la búsqueda de información pertinente para la investigación, se diseñó un instrumento: matriz de contenido de la bibliografía, que incluye: número de artículo, autor, año, análisis descriptivo y cómo citar. Cada una de las referencias se analizó y diligenció en una “pestaña” para cada país.

Tabla 3

Matriz de contenido de la bibliografía.

Número de Artículo	Autor	Año	Análisis descriptivo	Cómo citar	Pestaña por país
					Colombia
					Brasil
					Chile
					México
					Transversales

Fuente: Elaboración propia a partir de los marcos normativos de los países seleccionados, 2025.

La anterior matriz se abordó como un instrumento para organizar la información y desempeñó un papel fundamental en el estudio cualitativo del estado del arte sobre la política pública de educación universitaria, y su relación con la formación del profesorado y el sistema de evaluación en Colombia, Chile, Brasil y México. En primer lugar, su pertinencia subyace en la posibilidad de identificar de manera organizada a los autores y la literatura especializada, facilitando un análisis hermenéutico que interpreta las tendencias y relaciones conceptuales entre las categorías definidas, como se detalla en el primer momento del diseño metodológico. En segundo lugar, al estructurar los datos con el número de artículo, autor, año, análisis descriptivo, forma de citar y pestaña de información por cada país, se logró una clasificación de estos y se optimizó la trazabilidad de las fuentes consultadas entre 2015 y 2025, asegurando la coherencia en la interpretación de los 42 artículos analizados (13 de Colombia, 11 de Chile, 8 de Brasil, 6 de

México y 4 transversales). De igual modo, la matriz permitió identificar los vacíos en la producción académica en el tema de interés.

En la Tabla 2. Consideraciones especiales de cada país para el estudio, incluida en el presente documento, se expone la importancia que tiene cada país como caso de estudio.

También, es importante precisar que, para el análisis cualitativo de la información, se formuló la siguiente pregunta que orientó el análisis específico de cada país: **¿Cómo se ha desarrollado la literatura especializada sobre la política pública de educación universitaria y su relación con el sistema de formación y evaluación docente en los países de Colombia, Chile, Brasil y México durante 2015 - 2025?**

2.1 Primer momento

Este momento permitió identificar los conceptos preliminares desde cada categoría que configuró la pregunta de investigación, es decir, fue la realización de marcos conceptuales para orientar la interpretación de los artículos sistematizados en la matriz de contenido bibliográfico. Por lo tanto, las definiciones que se registran en la Tabla 4, se enmarcan dentro de los intereses del presente estudio.

Tabla 4

Conceptos preliminares de estudio.

Categoría de estudio	Marcos conceptuales
Política pública	Se define como el conjunto de decisiones, normativas y estrategias diseñadas, estructuradas e implementadas por un Estado para orientar y garantizar la calidad de la educación universitaria. Dentro de ella se incluyen los sistemas de formación y evaluación docente. Como instrumento de intervención pública, promueve una cultura institucional que reconozca la importancia del desarrollo profesional continuo de los docentes, con el fin de responder a las necesidades educativas de la sociedad y del contexto actual. Según Pita (2020), “las políticas públicas son procesos deliberativos que integran normativas y estrategias para gestionar recursos y atender demandas sociales, adaptándose a los contextos específicos” (p. 142), lo que subraya su carácter dinámico y contextual.
Sistema de formación docente	Es el conjunto de procesos, programas y estrategias regulados por el Estado, que se articulan para orientar la cualificación pedagógica, investigativa y profesional del profesorado universitario, con el fin de garantizar la pertinencia y calidad de la educación superior.
	Es un conjunto de procesos, criterios e instrumentos definidos en las políticas del Estado, con el objetivo de retroalimentar y mejorar el

Sistema de evaluación docente	desempeño del profesorado universitario para garantizar la calidad educativa y su alineación con los objetivos institucionales y sociales; se entiende como un mecanismo clave para fomentar la mejora continua y la innovación pedagógica.
-------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia a partir de los marcos normativos de los países seleccionados, 2025.

2.2 Segundo momento

El segundo momento comprende la interpretación de los artículos seleccionados para desarrollar el presente estudio, donde se presenta una descripción de estos que explica cómo cada país: Colombia, Chile, Brasil y México, al abordar las categorías de estudio: política educativa universitaria, sistema de evaluación y formación del profesorado, las considera como parte del proceso de mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad, y entendiendo que dichas categorías se encuentran estrechamente vinculadas con la educación universitaria. Lo anterior implica su abordaje desde diferentes dimensiones en las que se promueven las políticas educativas armonizadas con las realidades sociales, económicas y culturales inherentes a cada país, y se supone que estas deben ser graduales, coherentes y consistentes con sus respectivos desarrollos.

De acuerdo con las ideas anteriores, se reconoce que las políticas cambian y se ajustan según los contextos de cada país, y en función de sus dinámicas y avances particulares. En el ámbito de la política pública se destaca el rol del Estado como actor central en el sector educativo en general, trascendiendo las particularidades de las universidades —sean públicas o privadas— mediante la formulación de lineamientos y orientaciones institucionales que buscan guiar el desarrollo educativo de manera integral. Así, se establece una conexión entre las estrategias locales y las directrices estatales, fomentando un enfoque sistemático y adaptativo en la mejora continua de la educación superior.

2.2.1 Caso Colombia

La política educativa evidencia el sistema de educación que cobija la profesión docente y señala que el Sistema de Evaluación y la Formación del profesorado en los niveles de educación básica, media y universitaria, se encuentra regulada por la Ley 115 de 1994, complementada por el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002. Para el caso del presente estudio, se focaliza

la atención en la política pública en educación universitaria, específicamente en el Artículo 20 de la Ley 30 de 1992, junto con su desarrollo en el Decreto 1212 de 1993, así como en las disposiciones del Acuerdo 01 de 2025 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). Estas normativas establecen las relaciones entre el Estado y los educadores activos, definiendo criterios para la profesionalización, ingreso, permanencia y promoción dentro de la carrera docente. Desde luego, los artículos producidos por investigadores posiblemente se refieren a decretos expedidos en los últimos 15 años, y al decreto 1330 de 2019, inclusive las disposiciones del Acuerdo 01 de 2025 del CESU con respecto a procesos de acreditación de calidad en relación con profesorado y evaluación, pero la base del sistema educativo colombiano se sustenta en la normatividad enunciada.

Según Atencia (2024), cuyo estudio se desarrolló con un enfoque cuantitativo, existe una relación causal entre las políticas educativas y el rendimiento académico, donde la calidad de la educación se posiciona como un motor de crecimiento económico y de desarrollo social. El autor señala que los discursos pedagógicos de los docentes no solo influyen en los resultados académicos, sino que también transforman la capacidad crítica de los estudiantes, estableciendo así una relación entre evaluación y formación del profesorado que se traduce en excelencia académica de los estudiantes y en un alto nivel de calidad educativa de la universidad.

De otro lado, las políticas públicas de la educación universitaria en Colombia han tenido reformas como la que se presentó en la Ley 30 de 1992, que buscó precisar las directrices del logro de la calidad de la educación superior, teniendo en cuenta las particularidades de las instituciones, promoviendo sistemas de evaluación para fortalecer su acreditación nacional y la formación integral de los docentes. Castaño y García (2012, p. 230) consideran que esta legislación desencadenó una movilización social que llevó al encuentro del sector educativo en el Primer Congreso Nacional de Educación Superior celebrado en 1999. Allí, diversos actores de la educación superior plantearon la urgencia de definir lineamientos sobre temas clave como la evaluación de la calidad de las instituciones, la promoción del desarrollo educativo y la vigilancia institucional. Con respecto a los sistemas de evaluación docente, estos se plantearon como herramientas fundamentales para garantizar la pertinencia y calidad de la formación del profesorado, en consonancia con las demandas de autonomía universitaria, flexibilidad curricular y capacidad administrativa.

Las solicitudes de revisión de la Ley 30 presentadas a raíz de la celebración de este congreso, incluyen la necesidad de abordar temas estructurales para garantizar la calidad de la educación superior, como el financiamiento de universidades públicas, la transferencia de recursos y la fusión de instituciones estatales, aspectos que impactan directamente la capacidad de las universidades para formar docentes competentes y responder a los requerimientos de cobertura y pertinencia educativa. En este contexto surge el Decreto 1330 de 2019 emitido por el MEN, como un instrumento cuyo fin es fortalecer los procesos de mejora de la calidad de la educación superior. En él se precisan los lineamientos para el registro calificado de los programas académicos y la evaluación de la calidad educativa a través de criterios como la pertinencia de los planes de estudio, la formación docente y la infraestructura institucional. Además, el decreto complementa directrices anteriores como la Ley 30 de 1992, porque enfatiza en la necesidad de alinear la formación del profesorado con estándares de calidad que respondan a las demandas sociales y laborales. Es importante aclarar que el Acuerdo 01 de 2025 del CESU, elimina los Resultados de Aprendizaje y este se plantea como un criterio opcional para las universidades.

Desde el punto de vista de Malagón et al. (2019), los sistemas de aseguramiento de la calidad, como los impulsados por el anterior decreto, son fundamentales para delinear los procesos de evaluación y formación docente, aunque emergen reflexiones de comunidades académicas debido a “la inflexibilidad de las culturas académicas” (p. 274). Así, el Decreto 1330 de 2019 refuerza la importancia de una evaluación formativa que no solo mida el desempeño, sino que también fomente el desarrollo continuo de competencias pedagógicas, en línea con los principios de equidad y pertinencia cultural propuestos por Soler (2011). Desde luego, en el contexto de la política educativa universitaria en Colombia los sistemas de aseguramiento de la calidad se configuran como mecanismos clave.

En otro ejercicio investigativo, Avendaño et al. (2017) realizan un rastreo de información documental y legal en la que reconocen desde el Consejo Nacional de Educación Superior, los siguientes conceptos y criterios: educación inclusiva, calidad y pertinencia, investigación, regionalización, articulación con la media, bienestar universitario, modalidades educativas, internacionalización, estructura y gobernanza del sistema. Estos son aspectos que se relacionan con el sistema de evaluación y formación del profesorado universitario en su condición de autonomía universitaria.

En relación con la política pública educativa universitaria en Colombia y la formación docente en su articulación con los sistemas de evaluación, Pita (2020, p. 146) plantea que dicha política debe integrar la gestión y la formación del profesorado con los principios del “ser” y el “deber ser”, donde se consideren aspectos que alineen las prácticas pedagógicas con los objetivos de calidad y equidad. Por lo tanto, los sistemas de evaluación cumplen una función de medición del desempeño, pero, además, deben consolidarse como instrumentos de reflexión que promuevan la formación continua de competencias docentes, de donde se desprende la importancia de que dichas evaluaciones trasciendan hacia una perspectiva formativa que contribuya con la mejora de la práctica educativa.

Soler (2011), por su parte, entiende que la formación profesoral debe enfocarse hacia la atención de la diversidad cultural presente en las aulas, la cual incluye “diferencias étnicas, de género, religiosas, así como las necesidades específicas de poblaciones vulnerables, incluyendo víctimas de la violencia y el desplazamiento” (p. 100). En su perspectiva, los enfoques inclusivos en los sistemas de evaluación son indispensables para reconocer estas particularidades y promover una formación docente éticamente comprometida con la equidad y la justicia social. Por consiguiente, las políticas educativas universitarias deben concebirse para garantizar la coherencia de los procesos evaluativos con los principios de inclusión, con el fin de formar al profesorado para enfrentar los retos de un entorno educativo plural.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad educativa dentro las políticas públicas en Colombia, son mecanismos que orientan los estándares curriculares y académicos para atender las demandas de los mercados laborales en el marco de la globalización. De acuerdo con Malagón et al. (2019), estas políticas buscan consolidar la calidad de la educación superior y delinear procesos de formación y evaluación docente, “definiendo su rol en un entorno institucional cada vez más exigente y globalizado” (p. 274). En la implementación de estas políticas, la inflexibilidad de la cultura académica y administrativa de las universidades colombianas representa una barrera significativa que dificulta la adaptación de los procesos evaluativos a las dinámicas globales, lo cual limita la preparación de los docentes para enfrentar situaciones difíciles que presenta un mercado laboral diverso y altamente competitivo.

En esta discusión, Arcila (2008) centra su atención en la política educativa universitaria colombiana en relación con el sistema de evaluación y formación docente, y encuentra que esta

se sustenta en los principios contemplados en los artículos 67, 68 y 69 de la Carta Constitucional, que promueven el pluralismo, la democracia y la participación, los cuales deben concretarse en dichas políticas para garantizar equidad y calidad en la educación superior, concebida como un derecho fundamental más allá de un simple servicio público. Sin embargo, según Arcila (2008), se requiere una ley estatutaria para regular este derecho porque la falta de precisión en los lineamientos de la política pública al respecto ha generado inconsistencias que afectan la formación del profesorado. El autor plantea una hermenéutica constitucional para alinear las políticas con los fines del Estado, priorizando el desarrollo social sobre una lógica mercantil.

Desde otra perspectiva, González et al. (2008) se inclinan por la formación en educación superior por ciclos y la evaluación por competencias para estudiantes según su nivel escolar, y para docentes según su nivel de formación académica. Esta propuesta implica la reestructuración de las instituciones para que sus políticas sean compatibles con la realidad del contexto económico, social, cultural, científico y tecnológico del país. Además, González et al. (2008) reconocen los marcos normativos y las políticas públicas que orientan el sistema educativo colombiano, y enfatizan en su importancia, reguladas “por normativas como la Ley 115 de 1994, el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002, [donde se] establecen los lineamientos para la profesionalización, ingreso, permanencia y promoción de los docentes en los niveles de educación básica, media y superior” (p. 93). Dichas regulaciones delimitan las relaciones entre el Estado y los educadores, promoviendo sistemas de evaluación y formación orientados a garantizar la calidad educativa, tal y como plantean diversos estudios cuando analizan la articulación entre las políticas educativas, los sistemas de evaluación y la formación del profesorado, y su impacto en el desarrollo académico y social del país.

También Santana (2023) asume otra perspectiva en relación con las políticas educativas universitarias y la formación profesoral, al incluir en su análisis la incorporación de las TIC en la educación superior colombiana desde un enfoque centrado en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). En el diagnóstico que desarrolló en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (sede Bello, Medellín), Santana (2023) identificó el bajo nivel de desarrollo de la competencia pedagógica en TIC que presentaron seis docentes de inglés y ciencias básicas, debido principalmente a su uso limitado, al desconocimiento de las problemáticas educativas vinculadas con las TIC, y de estrategias metodológicas apoyadas por estas. En su trabajo, el investigador diseñó un programa de formación basado en el aprendizaje por problemas, en consonancia con

los lineamientos que definió el MEN en el año 2013, y con las recomendaciones de la UNESCO et al. (2022) sobre la transformación digital de la educación.

Santana (2023) empleó el modelo de evaluación de Guskey (2000) para diseñar un modelo metodológico mixto enfocado a la formación docente para desarrollar sus competencias en el manejo de las TIC, en el que analizó cinco niveles: reacción, aprendizaje, soporte organizacional, uso de conocimientos y aprendizaje estudiantil. El autor evidencia un avance significativo en las competencias TIC de los docentes, pasando de un nivel explorador (uso personal) a un nivel integrador (uso intencionado con fines educativos), según los criterios del MEN (2013), y argumenta sus resultados en la mejora de las prácticas pedagógicas y en un impacto positivo en el aprendizaje que se reflejó en la alta motivación e interés reportados por los estudiantes (Santana, 2023, Tabla 1). Los hallazgos de este trabajo subrayan la importancia de incluir dentro de las políticas educativas universitarias, procesos de formación docente que integren el desarrollo de competencias en el uso las TIC de manera intencionada, acordes con las políticas de calidad educativa.

Además, Santana (2023) identifica cinco factores que limitan la integración de las TIC en la educación superior: (a) esfuerzos metodológicos y didácticos, (b) distinción entre competencias pedagógicas e instrumentales, (c) compromiso institucional, (d) condiciones organizacionales, y (e) reflexión continua sobre el impacto en el aprendizaje estudiantil. Estas limitaciones son congruentes con las observaciones que plantean Malagón et al. (2018) sobre las barreras que obstaculizan la implementación de sistemas de evaluación y formación innovadores, debido a las culturas académicas y administrativas inflexibles. En tal sentido, la propuesta de formación basada en el aprendizaje por problemas, aborda el uso limitado de TIC y alienta la reflexión crítica sobre las prácticas docentes, en línea con los principios de equidad y pertinencia cultural propuestos por Soler (2011).

El estudio de Santana (2023) también concuerda con las críticas que Rojas y Ducoing (2021) emiten acerca de la falta de integración de diversos aspectos relacionados con una formación docente de calidad en Colombia, en contraste con un sistema integral como el que se reconoce en las políticas educativas universitarias de Brasil. La propuesta de Santana (2023) sobre la formación del profesorado en la que se incluyan las TIC, es un modelo contextualizado que se orienta hacia el fortalecimiento de las competencias pedagógicas y se adapta a las

necesidades específicas de las instituciones y de los docentes. Este enfoque refuerza la necesidad de políticas educativas que integren la formación continua con sistemas de evaluación formativos, como sugiere Pita (2020), para trascender las mediciones cuantitativas y promover el desarrollo profesional docente.

Por su parte, Rojas y Ducoing (2021) centran su atención en las políticas docentes para la formación del profesorado en Brasil y Colombia, un proceso que involucra a instituciones de educación superior como universidades y escuelas normales. En Brasil, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) establece que la formación inicial debe realizarse en universidades o instituciones superiores, mientras que, en Colombia, esta se ofrece en universidades con facultades de educación y escuelas normales autorizadas, lo que refleja políticas universitarias orientadas a profesionalizar la docencia.

Sin embargo, el trabajo de Rojas y Ducoing (2021) no profundiza en cómo estas políticas se diseñan o implementan específicamente en el ámbito universitario, sino que las contextualizan dentro de marcos nacionales más amplios influenciados por agendas internacionales, como la de la UNESCO. Respecto al sistema de evaluación, el estudio no evalúa directamente las políticas universitarias, sino que adopta un enfoque comparativo basado en un corpus documental (estadísticas, marcos jurídicos, bases de datos internacionales) para analizar las políticas de formación docente.

El método implementado por Rojas y Ducoing (2021) en su estudio, evalúa diferencias y similitudes en la implementación de las políticas de formación profesoral, como la unificación de la formación inicial en Brasil frente a la fragmentación en Colombia, pero no se enfoca en sistemas de evaluación educativa específicos, sino en el análisis cualitativo de documentos. En cuanto a la relación con la formación del profesorado, el artículo la sitúa como el núcleo del análisis, destacando que en Brasil la formación inicial y continua se regula por el Plano Nacional de Educação 2014-2024, mientras que en Colombia se estructura en subsistemas (inicial, en servicio, avanzada) sustentados en el Plan Estratégico 2019-2022.

Además, los autores antes mencionados identifican desafíos comunes como la heterogeneidad de la oferta formativa y la influencia de estándares internacionales, pero también diferencias, como la mayor centralización en Brasil frente a la descentralización en Colombia,

subrayando la necesidad de políticas que fortalezcan la preparación, ingreso y desarrollo profesional de los docentes para garantizar una educación de calidad.

2.2.2 Caso Brasil

El contexto brasileño ofrece algunas singularidades que han marcado el diseño y promulgación de la política en este país. Es importante mencionar que existe un importante sistema de educación superior regulado por el Ministerio de Educación (MEC).

La política educativa en la educación superior en Brasil, analizada a través del sistema de Evaluación de la Educación Superior (EAS), evidencia un proceso de implementación caracterizado por conflictos y resistencias, según un estudio comparativo entre Brasil y México abordado por Rocha (2008). En este país, la obligatoriedad de la evaluación desencadenó intensas disputas impulsadas por una oposición significativa a la propuesta federal, lo que refleja de alguna manera las tensiones en las relaciones de poder y la falta de consenso entre los actores involucrados. En contraste, el estudio de Rocha (2008) relaciona a México como referente de comparación para indicar que, en este país, se experimenta menor resistencia debido a la no obligatoriedad de la evaluación, la vinculación de resultados con incentivos económicos y la conciliación de intereses entre el gobierno y las instituciones de educación superior.

Por su parte, los sistemas de evaluación docente en Brasil buscan medir el desempeño, identificar áreas de mejora y, en algunos casos, asociar los resultados con recursos adicionales. No obstante, es preciso tener presente que las resistencias al carácter obligatorio de dicha evaluación han limitado su integración efectiva en la formación del profesorado, restringiendo su capacidad para promover un desarrollo profesional alineado con las demandas de calidad y equidad educativa. Por consiguiente, las políticas educativas universitarias en Brasil requieren un enfoque más dialogado y flexible que mitigue las tensiones y fortalezca la formación docente mediante sistemas de evaluación que prioricen la mejora continua sobre el control punitivo, garantizando una educación superior inclusiva y pertinente.

A su vez y según el análisis desarrollado por Müller et al. (2020), esta política en Brasil requiere la implementación de estrategias que posicionen la educación social como un eje central en la formación del profesorado y los sistemas de evaluación. En este sentido, la educación social fundamentada en contenidos políticos, culturales y pedagógicos busca consolidar un área aún en desarrollo en el contexto brasileño, promoviendo la defensa de los derechos y la

“emancipación humana” (Müller et al., 2020, p. 380). No obstante, la formación docente enfrenta desafíos significativos, dado que la incipiente integración de estos principios dificulta la adaptación de los sistemas de evaluación para valorar competencias asociadas a la educación social.

Por ello, las políticas públicas deben reorientar los procesos evaluativos hacia un enfoque que priorice la mejora continua de las prácticas pedagógicas para superar el enfoque técnico y alinearse con objetivos de justicia social. En consecuencia, Müller et al. (2020), con base en la experiencia y las legislaciones vigentes, subrayan la necesidad de fortalecer las políticas educativas para consolidar la educación social como un pilar en la formación del profesorado, asegurando así una educación superior que fomente la equidad y el desarrollo humano en Brasil.

Este análisis de los estudios desarrollados en Brasil también encuentra que la política educativa universitaria, impulsada por la Ley N.º 11.892 de 2008, promueve la expansión de los Institutos Federales con el objetivo de descentralizar la educación superior y atender ciudades pequeñas y medianas históricamente ignoradas, destinando al menos el 20% de sus plazas a cursos de licenciatura. Sin embargo, Neuhold y Pozzer (2025) informan que solo el 60% de los campus cumplen este mandato, lo que evidencia desafíos significativos en la implementación de la política. En lo que respecta al sistema de evaluación, el “indicador de adecuación de la formación docente” del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), introducido en 2013, mide la correspondencia entre la formación académica de los docentes y las materias impartidas, mostrando un incremento promedio del 5,2% en 336 ciudades con Institutos Federales entre 2013 y 2022, en comparación con aquellas que no cuentan con la presencia de estas instituciones.

Aun así, se considera que la meta del Plan Nacional de Educación (2014-2024) de alcanzar el 100% de adecuación no se logró, lo que subraya limitaciones en el sistema. Por otra parte, la formación del profesorado se fortaleció mediante licenciaturas en áreas críticas como ciencias y matemáticas, respondiendo a la escasez identificada en 2007. Este modelo de “verticalización” integra teoría y práctica al conectar la educación superior con la básica, reduciendo distancias entre universidad, escuela y profesión. Una muestra de esta situación se observa en que los Institutos Federales fortalecieron la preparación docente inicial con 872

cursos en 2022, mayormente presenciales (86,5%), enfocados en áreas críticas como ciencias y matemáticas.

Neuhold y Pozzer (2025) explican las apreciaciones anteriores a través de un modelo de verticalización que integra educación superior y básica, reduciendo distancias entre universidad, escuela y profesión, apoyado por programas como PIBID y Residencia Pedagógica. Sin embargo, ante el déficit del 60% de los campus que no ofrecen licenciaturas, como se mencionó antes, se subraya la necesidad de diagnósticos precisos para alinear la oferta con demandas locales y superar barreras, para lo cual se requieren políticas que aseguren condiciones técnicas y pedagógicas para maximizar su impacto en la calidad y equidad educativa y posicionen a estos institutos como centros clave para la preparación docente.

Con respecto al estudio de Silva y Martins (2024), este aborda el lugar de la política educativa en la formación continua de profesores, buscando conocer el aspecto con que este tema aparece en los momentos de formación colectiva. La indagación incluye una revisión bibliográfica, el levantamiento y análisis de la legislación, datos sobre los temas trabajados en las propuestas de formación en los últimos cinco años y cómo expresan el locus para los profesores en el contexto de las políticas educativas. Los resultados apuntan a la fragilidad del debate sobre la política educativa en el contexto de la formación continua, y muestran que el espacio asignado a los profesores en el contexto de las políticas educativas es limitado en general, reducido a la formación para la ejecución de propuestas, impactando en la potencial participación de los profesores en la formulación de políticas educativas.

De Carvalho et al. (2020) asumen otra mirada para analizar la política/gestión de la formación de profesores en Brasil, y exponen la tensión que se presenta entre las perspectivas económico-corporativa y ético-política. Los autores explican la “instrumentalización del trabajo docente en el proceso de formación de profesores desde un punto de vista histórico y teórico-filosófico, sin desconocer la existencia teórico-práctica de la filosofía de la praxis y de la perspectiva formativa emancipadora basada en principios ético-políticos” (p. 3). Además, la investigación reveló que la formación de profesores tiende a asumir una postura instrumental con la priorización de la dimensión técnico-pedagógica comparada con la priorización político-cultural. Sin embargo, la instrumentalización del trabajo docente no es lineal ni está exenta de

contradicciones entre las fuerzas que vienen luchando por la formación y capacitación de profesores con una perspectiva sustantiva, libertaria y emancipadora.

Vale mencionar finalmente el trabajo de Braun y Youngs (2020), quienes exponen en su artículo los hallazgos que ilustran la importancia de reconocer las diferencias en las funciones y responsabilidades de los educadores especiales y generales, y animan a los responsables políticos a reconsiderar las políticas uniformes de evaluación docente en una institución de educación superior.

2.2.3 Caso Chile

Las regulaciones y políticas públicas relacionadas con la evaluación y formación del profesorado universitario en Chile están influenciadas principalmente por el marco normativo establecido por el Ministerio de Educación, la Ley de Educación Superior y entidades vinculadas como la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y la Normativa Interna de las Universidades.

Para Carrasco-Aguilar et al. (2024), la carrera docente se ha configurado a través de diversas reformas de la política educativa influenciadas por organismos internacionales, las cuales influyeron en América Latina en la promoción del desarrollo profesional docente universitario desde la lógica del mérito individual. En Chile, terminó siendo un modelo de rendición de cuentas promovido por políticas sociales neoliberales. Entre las principales conclusiones de su estudio, los autores destacan la presencia de una narrativa de motivación vocacional dirigida a quienes ingresan a estudiar pedagogía; observan temor al desgaste profesional y muchos docentes abandonan su carrera o ejercicio profesional. También se evidencia el cuestionamiento a la estandarización del trabajo docente al promover una lógica de tecnificación de la tarea pedagógica.

En una perspectiva diferente, Aranda y Llontop (2023) desarrollan un estudio en el que toman como referencia los lineamientos de la política educativa de Chile para indagar la manera en que esta se implementa en Perú; el propósito del trabajo fue analizar el impacto de la política de evaluación en el desempeño docente en una institución educativa, en la que se destaca como conclusión la necesidad de contextualizar los procesos evaluativos según la región, así como diseñar e implementar políticas propias que respondan a las necesidades educativa de los docentes y de su entorno.

En concordancia con la postura de Carrasco-Aguilar et al. (2024), en su estudio Ruiz et al. (2019) reconocen que la evaluación del desempeño docente universitario es una “estrategia adoptada según imposiciones de organismos internacionales para alinear los sistemas educativos bajo principios de mercado” (p. 177). A partir de su instalación, los países son conminados a reconfigurar espacios en los cuales profesores, especialistas, organismos privados y públicos interactúan con disímiles grados de poder. Sin embargo, los estudios sobre sus resultados centran las responsabilidades a nivel individual obviando enfoques regionales. Las conclusiones abogan por el desarrollo de miradas territoriales comprehensivas para el diseño de las políticas de formación y evaluación docente.

Se resalta en este análisis el artículo publicado por Contreras (2018), donde se proponen orientaciones teóricas y metodológicas para implementar la retroalimentación de la docencia por pares (entre profesores) en la educación superior, para lo cual el autor sugiere las siguientes actividades: ciclo de reunión de pre-observación, registro de la observación de clases, informe previo, reunión de post observación e informe final. Este proceso permite reflexionar sobre las fortalezas y debilidades en la enseñanza y potenciar la colegialidad entre miembros de una o distintas unidades académicas. Concluye el autor que la retroalimentación es una herramienta útil que contribuye para mejorar la práctica docente, aunque indica que, para su implementación formal, debe contarse con una política institucional que la apoye.

Otro enfoque relevante se observa en la investigación de Espinoza et al. (2018), quienes analizan las competencias interculturales de los profesores de carreras de pedagogía de las Facultades de Educación y Humanidades y de Ciencias de la Universidad de Tarapacá del Norte de Chile. Se destaca la evaluación que desarrollan los practicantes de sus competencias, como también el balance que hacen ellos mismos de la formación en materia intercultural y la evaluación de las competencias interculturales. En las conclusiones, los autores plantean que los hallazgos sugieren una revisión a la formación inicial docente desde la política institucional a la luz de la política pública para dar cuenta de una formación más pertinente y relevante, acorde con el contexto de diversidad de la región de Arica y Parinacota.

En Muñoz (2013), su estudio se orienta al análisis del modelo de autofinanciamiento de las universidades estatales instaurado en Chile en la década de 1980, así como al análisis de la última propuesta planteada en 2009 de manera conjunta con el Banco Mundial. El modelo que se

desprende de esta propuesta alude a las iniciativas y a la perspectiva desde la cual la universidad pública ha impulsado acciones tendientes a diversificar sus fuentes de financiación, con el fin de flexibilizar la disposición de recursos para atender las funciones académicas e institucionales que tiene a su cargo. Tales acciones afectan los procesos de formación y la evaluación profesoral desde su concepción como fuente de rentabilidad.

La política educativa universitaria en Chile, analizada a través del sistema de evaluación y su relación con la formación del profesorado, se configura a partir de reformas y mecanismos de aseguramiento de la calidad que han marcado su evolución desde 1980. Según el análisis bibliométrico de Araya-Pizarro y Verelst (2023) donde se examina la producción científica sobre la calidad de la educación superior entre 2011 y 2021, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, liderado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), posicionó la acreditación institucional como un eje central de la calidad educativa, lo cual evidenció una centralización temática en los estudios revisados. En este contexto, el sistema de evaluación se sostiene en indicadores, *rankings* y procesos de acreditación que vinculan la calidad educativa con métricas institucionales y la satisfacción estudiantil, como lo reflejan los clústeres temáticos identificados en esa investigación. Eventualmente, esta aproximación encuentra una concentración que podría limitar la capacidad del sistema para responder a las demandas más amplias del contexto educativo chileno.

De igual manera y sistemáticamente, la formación del profesorado emerge como un componente interconectado con la política educativa y la evaluación, donde se destaca la relevancia de la formación inicial docente y la incorporación de metodologías innovadoras. Esta tendencia sugiere un esfuerzo por adaptar la preparación pedagógica a las necesidades de un sistema en transformación. Sin embargo, Araya-Pizarro y Verelst (2023) señalan que la intersección entre estos tres elementos —política educativa, sistema de evaluación y formación docente— revela un campo de estudio en crecimiento, pero aún focalizado en perspectivas específicas.

El análisis de la política educativa universitaria en Chile, tras la implementación de la Ley 21.091/2018, revela que esta enfrenta un momento crítico que afecta el sistema de evaluación y la formación del profesorado, como se desprende del trabajo de Alarcón y Dzimińska (2023). Dicha legislación introduce la acreditación obligatoria y criterios

estandarizados, como el porcentaje de docentes con doctorado (CNA, 2020), lo que transforma el sistema de evaluación y genera una burocratización excesiva, desplazando el enfoque de la mejora continua hacia un control estatal rígido.

Según la reflexión de Alarcón y Dzimińska (2023), este modelo limita la autonomía institucional, contradice principios históricos de autogobierno académico y crea un conflicto entre las metas impuestas y la capacidad de las universidades para definir sus propias estrategias. Además, al priorizar estándares como la productividad investigativa, se presiona implícitamente a los docentes hacia un perfil de investigador relegando las competencias pedagógicas esenciales para atender la diversidad de misiones institucionales. En consecuencia, esta reforma que impone un modelo universitario homogéneo podría comprometer la flexibilidad evaluativa y la calidad integral de la educación superior chilena, precisan los autores.

De manera similar y en relación con la formación del profesorado, aunque no se aborda de manera explícita, el énfasis en estándares como la posesión de doctorados y la productividad investigativa también sugiere una presión tácita que orienta el desarrollo profesional docente, como se mencionó antes, hacia un perfil de investigador, en detrimento de competencias pedagógicas esenciales (Bernasconi, 2008). Esta tendencia podría desatender áreas clave como la innovación curricular y la calidad de la enseñanza, aspectos fundamentales para la diversidad de misiones institucionales y las demandas del sistema educativo. En consecuencia, el análisis traído a colación por Alarcón y Dzimińska (2023) expresa que la reforma, al privilegiar un modelo universitario homogéneo y controlado, compromete tanto la flexibilidad evaluativa como la capacidad del sistema para adaptarse a un entorno educativo diverso y dinámico en Chile, afectando así la calidad integral de la educación superior.

En el marco de esta normativa, Chávez et al. (2023) analizan las prácticas reflexivas guiadas en la formación inicial docente, centrándose en una muestra de 44 estudiantes de pedagogía de diversas carreras en dos regiones de Chile. A través de un diseño cualitativo fenomenológico basado en entrevistas grupales y análisis de programas curriculares, el estudio examinó la estructura de dichas prácticas, las ayudas proporcionadas por los formadores y los significados que los futuros docentes construyen a partir de sus experiencias de aprendizaje.

En relación con la política educativa universitaria, el estudio de Chávez et al. (2023) se enmarca dentro de las reformas educativas implementadas en América Latina en los últimos

años, las cuales buscan fortalecer la formación inicial docente para mejorar la calidad pedagógica (Ávalos y Bellei, 2019; Hirmas, 2014). Las reformas mencionadas promueven, entre otros aspectos, la incorporación de la reflexión como un componente central en los currículos desde los primeros años de formación, considerando que facilita la construcción de conocimientos teóricos y prácticos (Mauri et al., 2021).

Sin embargo, Chávez et al. (2023) identifican una limitación significativa: la falta de directrices claras para estructurar las prácticas reflexivas, lo que evidencia una debilidad en las políticas educativas universitarias para promover una formación reflexiva sistemática (Tardif y Moscoso, 2018). Esta observación concuerda con Araya-Pizarro y Verelst (2023), quienes argumentan que el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, liderado por la CNA, prioriza indicadores cuantitativos, lo que puede restringir enfoques cualitativos y reflexivos en la formación docente.

En lo que respecta al sistema de evaluación, el estudio de Chávez et al. (2023) no aborda directamente mecanismos formales de evaluación, pero destaca una problemática relevante: los talleres de reflexión carecen de indicadores claros para valorar los procesos reflexivos, lo que dificulta la medición de su impacto en el aprendizaje de los futuros docentes. Los estudiantes perciben estas actividades enfocadas en contenidos teóricos o tareas específicas, como la elaboración de planificaciones o proyectos, en lugar de promover una evaluación crítica de sus experiencias y prácticas en el aula (Beauchamp, 2015). Esta desconexión entre los objetivos formativos y las prácticas evaluativas se alinea con las críticas de Alarcón y Dzimińska (2023), quienes señalan que la Ley 21.091 de 2018, al imponer criterios estandarizados como el porcentaje de docentes con doctorado, genera una burocratización que limita la flexibilidad evaluativa y la mejora continua en la formación docente.

En cuanto a la formación del profesorado, Chávez et al. (2023) subrayan que las prácticas reflexivas guiadas buscan fomentar la construcción de la identidad profesional docente mediante el diálogo y la reflexión sobre experiencias subjetivas de aprendizaje, alineándose con teorías constructivistas socioculturales (Dewey, 1933; Schön, 1983). No obstante, los resultados revelan limitaciones significativas: de los siete talleres analizados, solo uno detalla estrategias específicas para guiar la reflexión y la mayoría no integra adecuadamente las experiencias prácticas de los estudiantes. Además, los diálogos formales con los formadores son escasos, predominando

interacciones informales fuera del aula, lo que reduce la profundidad de los procesos reflexivos (Korthagen, 2017). Los futuros docentes reconocen la importancia de reflexionar sobre sus experiencias en contextos formales y destacan la necesidad de un acompañamiento sistemático que les proporcione herramientas para enfrentar desafíos pedagógicos. Por ejemplo, valoran las instancias donde los formadores ofrecen estrategias prácticas basadas en su experiencia, como en casos de inclusión educativa, pero lamentan que estas oportunidades sean limitadas.

Asimismo, los significados construidos por los futuros docentes se relacionan con las actividades pedagógicas en las que participan, la diversidad sociocultural de los contextos educativos y la necesidad de desarrollar una identidad profesional que les permita abordar situaciones prácticas. A pesar de las limitaciones identificadas, los estudiantes valoran positivamente las experiencias reflexivas, incluso las informales, ya que les permiten resignificar situaciones complejas como aprendizajes profesionales. Este hallazgo coincide con Carrasco-Aguilar et al. (2024), quienes destacan la influencia de reformas educativas neoliberales en la estandarización de la labor docente, pero también la relevancia de enfoques reflexivos para contrarrestar la tecnificación de la práctica pedagógica.

2.2.4 Caso México

Las políticas y directrices relacionadas con la formación del profesorado y la evaluación universitaria en México las establecen principalmente la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU), con el objetivo de promover la calidad educativa a través de programas de evaluación y acreditación. En este contexto, el informe PISA 2024, que evalúa las competencias de estudiantes en matemáticas, lectura y ciencias, destaca la importancia de fortalecer la formación docente como un pilar fundamental de la política educativa, inspirándose en las mejores prácticas internacionales (OCDE, 2024). Este marco normativo y evaluativo sirve como base para comprender los desafíos y oportunidades de la educación superior mexicana, tanto desde una perspectiva reflexiva sobre sus propósitos transformadores, como desde un análisis cuantitativo de su impacto en el desarrollo integral del país.

En el editorial de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos titulado: *¿Educar para qué? Los propósitos de la educación para el mundo que viene*” (Rincón-Gallardo, 2024), se aborda la política educativa universitaria desde una perspectiva reflexiva que trasciende los

enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos y la neutralidad ideológica. Dentro de la misma revista, el artículo de Schmelkes (2004) destaca el rol dual de la educación formal como fuerza conservadora y transformadora, argumentando que las instituciones de educación superior deben inclinarse “de un modo más claro y comprometido hacia [su rol transformador]” (p. 8). En este sentido, se propone que las políticas educativas integren valores como la democracia, la justicia y el cuidado del ambiente, contrarrestando las prácticas mercantilistas y modernistas que han predominado en las últimas décadas. Aunque el sistema de evaluación no se detalla como un mecanismo técnico, se infiere su relevancia al vincularlo con la acreditación y la calidad educativa, en línea con las directrices de la SEP y la DGESEU.

Por su parte, la formación docente se posiciona como un elemento clave para enfrentar la crisis multidimensional actual. Al respecto, Cámara (s.f.) enfatiza que “el diálogo cara a cara y en pie de igualdad entre docentes y estudiantes es esencial para concretar ideales como el buen aprendizaje y la equidad” (p. 9), mientras que Heredia (s.f.) subraya la necesidad de desarrollar habilidades como “el manejo fluido y diestro del lenguaje escrito, la capacidad para el pensamiento abstracto, el conocimiento y manejo de las emociones, y la imaginación y la creatividad” (p. 9). Este enfoque integral conecta la formación docente con los propósitos transformadores de la educación, alineándose con las recomendaciones del informe PISA y las políticas educativas nacionales.

Por otro lado, el estudio de Villalobos (2024), “*La educación superior y el desarrollo integral en México*”, complementa esta visión al ofrecer un análisis cuantitativo que vincula la matrícula estudiantil con el crecimiento económico y el desarrollo humano. Mediante un análisis de regresión lineal, el autor demuestra que, entre 2010 y 2022, la matrícula de educación superior explica el 82.6% de las variaciones en el Producto Interno Bruto (PIB), destacando el rol preponderante de la licenciatura como motor económico y potencial impulsor del desarrollo integral (económico, social, sustentable y humano). Este hallazgo respalda las directrices de la SEP y la DGESEU que promueven la ampliación de la cobertura, pero también señala desafíos estructurales como el elitismo, la insuficiencia presupuestal y la ineficacia en el uso de recursos, resonando con las críticas de Casillas (2024) sobre el sexenio 2018-2024.

En cuanto al sistema de evaluación, Villalobos (2024) no profundiza en mecanismos específicos, pero la incapacidad de correlacionar la matrícula con el Índice de Desarrollo

Humano (IDH) sugiere debilidades en los sistemas actuales de monitoreo, un punto que coincide con las observaciones de Casillas (2024) sobre la ineficacia del sistema nacional de evaluación. Respecto a la formación del profesorado, el artículo alude indirectamente a su importancia al vincular el capital humano con la productividad, pero señala carencias como la falta de reconocimiento y apoyo financiero a los docentes, agravadas por la brecha digital post-covid-19 (Sánchez, en Pelletier et al., 2022). Esto subraya la necesidad de una formación docente renovada, con competencias tecnológicas y metodologías activas, como proponen Pegalajar et al. (2022) para responder a las demandas de una educación inclusiva y sostenible.

Desde luego, los artículos de Villalobos (2024) y Casillas (2024) convergen en destacar el potencial transformador de la educación superior mexicana, pero también evidencian desafíos comunes en las políticas educativas, los sistemas de evaluación y la formación docente. Mientras el primero aboga por un cambio paradigmático hacia valores humanos y planetarios, el segundo aporta evidencia empírica sobre la contribución económica de la educación subrayando la urgencia de superar rezagos estructurales. Juntos, estos textos invitan a repensar las políticas universitarias en el marco de las metas de la “Agenda 2030 y en las lecciones del informe PISA 2024” (p. 196), priorizando una educación de calidad que fomente la formación integral del profesor.

En esta misma línea, Castela-Huerta (2024) en el texto “*Gubernamentalidad neoliberal soft: el caso de la educación superior pública en México*”, publicado en la Revista Iberoamericana de Educación Superior, profundiza en cómo las políticas neoliberales han moldeado la educación superior pública desde 1982, con un enfoque en la intersección de la política educativa, el sistema de evaluación y la formación del profesorado. La autora argumenta que la neoliberalización “*soft*” en México, caracterizada por la ausencia de reformas legislativas explícitas, pero con medidas sutiles que normalizan la racionalidad neoliberal, prioriza la calidad sobre la cobertura, lo cual limita el acceso a la educación superior (con una cobertura neta de apenas 20%) y fomenta la proliferación de universidades tecnológicas y privadas, “a menudo de cuestionable calidad” (Castela-Huerta, 2024, p. 87).

Este énfasis en la calidad promovido por organismos internacionales como el FMI y el Banco Mundial, se ha traducido en políticas educativas que, desde el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), introdujeron conceptos como la evaluación y la modernización,

consolidándose durante la administración de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) con el Programa para la Modernización Educativa (Castelao-Huerta, 2024, p. 84). Tales políticas, alineadas con el Consenso de Washington, reorientaron el gasto público hacia la educación básica, redujeron los presupuestos universitarios y los salarios docentes, lo que ha generado una “desbandada de académicos y un debilitamiento de la investigación” (p. 86).

En el ámbito del sistema de evaluación, Castelao-Huerta (2024) destaca que las constantes evaluaciones vinculadas con el financiamiento se han convertido en un mecanismo de control estatal que fomenta la competencia y el individualismo. La creación de organismos como la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) en 1989 y el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) en 1994, según Castelao-Huerta (2024), estandarizó los procesos de admisión y egreso, pero también ha generado exclusión, ya que entre “el 60% y el 80% de los aspirantes a licenciatura son rechazados” (p. 95). Estas evaluaciones, basadas en criterios gerenciales de eficiencia y eficacia priorizan indicadores cuantitativos, como el número de publicaciones o la eficiencia terminal, sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que refuerza, dice la autora, un “neointervencionismo estatal” (p. 94). Además, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) promueve una meritocracia académica que privilegia las ciencias duras sobre las humanidades y fomenta prácticas como “el “puntismo” y la simulación, desmantelando la carrera académica colectiva” (Castelao-Huerta, 2024, p. 94).

Con respecto a la formación del profesorado, Castelao-Huerta (2024) subraya que la inconsistencia en el financiamiento ha generado una estratificación y precarización del personal docente, agravada por “programas de estímulos al desempeño que fomentan la competencia individual y desincentivan el trabajo colectivo” (p. 94). Estas políticas han introducido esquemas salariales diferenciados, excluyendo a los sindicatos de la negociación colectiva y generando incertidumbre laboral, lo que impacta negativamente en la salud física y mental de los docentes, quienes enfrentan el “Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico” (SINATA) (p. 95). Este panorama resuena con las críticas de Villalobos (2024) sobre la falta de apoyo financiero a los docentes, y con las propuestas de Pegalajar et al. (2022) para una formación docente que incorpore metodologías activas y competencias tecnológicas. Asimismo, conecta con el llamado de Schmelkes (2024) a reorientar la educación hacia un rol transformador, donde la formación docente promueva la solidaridad y la equidad, contrarrestando la lógica neoliberal de mercado.

Hasta este punto, los artículos de Schmelkes (2024), Villalobos (2024) y Castela-Huerta (2024) convergen en destacar el potencial transformador de la educación superior mexicana, pero también evidencian desafíos comunes en las políticas educativas, los sistemas de evaluación y la formación docente. Mientras Schmelkes (2024) aboga por un cambio paradigmático hacia valores humanos del sistema internacional, Villalobos (2024) aporta evidencia empírica sobre la contribución económica de la educación, y Castela-Huerta (2024) expone cómo la gubernamentalidad neoliberal “*soft*” ha restringido la cobertura, precarizado a los docentes y convertido la evaluación en un instrumento de control estatal.

En este contexto, es pertinente complementar la reflexión con el análisis de De la Cruz (2022), quien, desde una perspectiva más amplia, aborda el sistema educativo mexicano en su conjunto y destaca la necesidad de políticas públicas que promuevan la equidad sistémica mediante la articulación de la educación superior con otros niveles educativos. Específicamente, en su artículo “*Política educativa y equidad: desafíos en el México contemporáneo*”, De la Cruz (2022) plantea que las políticas educativas deben trascender el enfoque compensatorio y asistencialista para generar condiciones de autonomía, reconocimiento y justicia social.

De la Cruz (2022) identifica cinco desafíos clave que, aunque centrados en el sistema educativo en general, tienen implicaciones directas en la educación superior. Por ejemplo, su propuesta de conectar la equidad educativa con la equidad sistémica subraya la importancia de articular esfuerzos intersectoriales donde las universidades no operen como entidades aisladas, sino como nodos clave en un ecosistema educativo que promueva el desarrollo social y económico. Esta visión es similar a la de Villalobos (2024), quien destaca el impacto económico de la matrícula universitaria, pero también concuerda con las críticas de Castela-Huerta (2024) sobre la exclusión generada por políticas neoliberales que han limitado el acceso a la educación superior.

Asimismo, De la Cruz (2022) entiende la formación docente como un pilar para la justicia social, un aspecto que encuentra eco en las propuestas de Schmelkes (2024) sobre el rol transformador de los educadores. En el ámbito universitario, esto implica repensar la formación inicial y continua de los académicos, no solo como transmisores de conocimiento, sino como agentes de cambio capaces de fomentar la inclusión y la equidad en contextos de alta desigualdad. La autora aboga por modelos de formación que privilegien el trabajo colegiado, la

valoración de la diversidad sociocultural y la construcción de comunidades de aprendizaje, principios que podrían extenderse a los procesos de profesionalización docente en las instituciones de educación superior.

Por otra parte, el énfasis de De la Cruz (2022) en la necesidad de escuelas adaptativas y currículos que promuevan la reflexión y la transformación social resulta particularmente relevante para la educación superior. Las universidades, como espacios de co-creación, deben revisar sus planes de estudio para alinearlos con las demandas de una sociedad multicultural y desigual, promoviendo conocimientos que respondan a las necesidades del mercado laboral, pero que también empoderen a los estudiantes como ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia social. Esta perspectiva dialoga con la crítica de Castelao-Huerta (2024) sobre la mercantilización de la educación superior y refuerza la necesidad de políticas que contrarresten las dinámicas neoliberales, priorizando el bien común sobre la eficiencia económica.

En consecuencia, la integración de las ideas de De la Cruz (2022) en este análisis enriquece la discusión al subrayar que la educación superior no puede abordarse de manera aislada, sino como parte de un sistema educativo interconectado que requiere políticas coherentes y multisectoriales. Juntos, estos textos invitan a repensar las políticas universitarias en el marco de las metas de la Agenda 2030 y las lecciones del informe PISA 2024, priorizando una educación de calidad que fomente el desarrollo integral y equitativo, con una formación docente que revitalice la vocación educativa y contrarreste las lógicas mercantiles.

2.3 Tercer momento: aproximaciones a los debates contemporáneos de la política pública de educación universitaria en los países del estudio

El estudio de Vilca et al. (2024) expone que, en la comprensión de la intersección entre la política educativa universitaria, el sistema de evaluación y la formación del profesorado en el contexto de la educación superior entre 2019 y 2023, se destaca la implementación de estrategias pedagógicas y normativas que reconozcan las diversidades regionales para garantizar la calidad a través de las acreditaciones y estándares, alineando la formación con las demandas socioeconómicas y promoviendo la equidad y diversidad cultural, lo que refleja un enfoque integral en el diseño institucional.

Respecto al sistema de evaluación, los autores enfatizan en el rol de evaluaciones internas y externas como herramientas formativas que guían el perfil de egreso y fomentan la mejora

continua, con aportes específicos sobre la acreditación como factor de competitividad y legitimidad. También exponen que la formación del profesorado se ve reforzada por la necesidad de capacitación constante y el uso de tecnologías de la información: “El rendimiento académico demanda habilidad, arte, didáctica, creatividad e imaginación, además de un uso efectivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como capacitación y actualización constante” (p. 106); además de la promoción de metodologías innovadoras que dependen de la conformación de equipos multidisciplinarios, sugiriendo un enfoque hacia la profesionalización docente adaptada a contextos laborales.

Otra consideración que se puede reconocer en la relación conceptual dada en los países de estudio (Colombia, Chile, Brasil y México), como mencionan Camargo-Torres et al. (2023), se refiere a que la perspectiva de la política educativa universitaria debe transformar los métodos evaluativos para responder a las demandas sociales actuales, promoviendo una evaluación formativa para fomentar la innovación y que sea congruente con objetivos institucionales de calidad y pertinencia. Al respecto, dicen los autores: “La evaluación educativa debe cumplir ciertas normas que contribuyen a su efectividad [...]: viabilidad, precisión, utilidad y honradez. Además de ser continua, total, integradora, contextualizada, participativa, clara, ética, educativa y formativa” (p. 193).

Asimismo, se identifica en Camargo-Torres et al. (2023) que el sistema de evaluación se aborda como un elemento central, se establece la diferencia entre la evaluación sumativa y formativa, y se resalta el rol de la retroalimentación como herramienta clave para individualizar el aprendizaje y motivar a los estudiantes. Por su parte, la formación del profesorado se ve interpelada al señalar la resistencia al cambio y la falta de preparación docente como obstáculos para implementar evaluaciones efectivas.

De igual manera, se encuentra la relación que Briceño (2024) expone en el marco de la política educativa universitaria, en la que podrían integrarse procesos evaluativos que midan competencias críticas más allá del currículo formal, enriqueciendo así la formación profesional, lo que implica capacitar a los docentes para reconocer y gestionar el currículo oculto en sus prácticas pedagógicas. En esta misma línea, el análisis de De la Fuente-González et al. (2025) en su artículo “*Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente*”, aporta una perspectiva complementaria al explorar cómo el Diseño

Universal para el Aprendizaje (DUA) puede integrarse en la formación docente para promover entornos educativos inclusivos en la educación superior, con implicaciones directas en las políticas educativas universitarias, los sistemas de evaluación y la profesionalización del profesorado.

Desde la perspectiva de la política educativa universitaria, De la Fuente-González et al. (2025) destacan que el DUA, como marco teórico-práctico, se ha incorporado progresivamente en normativas educativas internacionales, incluyendo contextos como España, Canadá y Nueva Zelanda, lo que sugiere su potencial para orientar políticas universitarias hacia la inclusión y la equidad: “El DUA da prioridad al diseño de currículos flexibles que se ajusten a las necesidades de un amplio espectro de alumnado, lo que implica reconsiderar los objetivos, métodos, evaluaciones y materiales desde una perspectiva más amplia” (p. 114).

En el ámbito universitario, esto implica diseñar políticas que promuevan currículos flexibles y accesibles alineados con los principios del DUA que no solo respondan a las necesidades de estudiantes con discapacidad, sino que aborden la diversidad sociocultural y las desigualdades estructurales. Este enfoque concuerda con los planteamientos de Vilca et al. (2024) sobre la importancia de implementar políticas que integren la diversidad cultural y promuevan la equidad, pero también amplía la discusión al proponer que las universidades adopten el DUA como un estándar para el diseño institucional, garantizando que los procesos educativos sean inclusivos desde su concepción.

En cuanto al sistema de evaluación, el artículo subraya que el DUA fomenta la creación de evaluaciones flexibles que permiten a todos los estudiantes demostrar sus competencias, acorde con las ideas de Camargo-Torres et al. (2023) sobre la importancia de la evaluación formativa y la retroalimentación. Los autores identifican que el enfoque clínico del DUA, predominante en la literatura, se centra en estudiantes con discapacidad, lo que puede limitar su aplicación en contextos universitarios diversos. En este sentido, los enfoques de diversidad y críticos proponen evaluaciones que consideren múltiples dimensiones de la exclusión (como raza, género o contexto socioeconómico), un aspecto que enriquecería los procesos evaluativos al medir competencias críticas, como también sugiere Briceño (2024). Por ejemplo, el DUA aboga por métodos evaluativos que admitan varios medios de expresión (escritos, orales, visuales), para

individualizar el aprendizaje y fomentar la motivación, un enfoque que coincide con la importancia de la retroalimentación destacada por Camargo-Torres et al. (2023).

Respecto a la formación del profesorado, De la Fuente-González et al. (2025) señalan que la capacitación en DUA es crucial para que los docentes universitarios puedan implementar prácticas inclusivas, pero enfrentan desafíos como la falta de preparación y la resistencia al cambio, un obstáculo también identificado por Camargo-Torres et al. (2023). Como se expresó antes, la revisión sistemática revela que los programas de formación docente en DUA tienden a centrarse en un enfoque clínico, limitando su alcance a la atención de estudiantes con necesidades específicas. En contraste, los enfoques de diversidad y crítico abogan por una formación que capacite a los docentes para abordar la interseccionalidad de las desigualdades y para cuestionar las estructuras de opresión en el sistema educativo.

Esto implica, como sugiere Briceño (2024), que los docentes universitarios se formen para gestionar el currículo oculto, reconociendo cómo sus prácticas pedagógicas pueden perpetuar o desafiar dinámicas de exclusión. En este sentido, la integración del DUA en la formación docente universitaria requiere un enfoque multidisciplinario, apoyado en el trabajo colaborativo y en el uso de tecnologías educativas, aspectos que coinciden con las propuestas de Vilca et al. (2024) sobre la profesionalización docente.

En esta misma línea, el análisis de Garcés y Bastías (2025) en su artículo “*Modelo de competencias para el aprendizaje online en educación superior: un análisis bibliométrico y revisión sistemática*”, aporta una perspectiva complementaria al explorar cómo las políticas educativas universitarias y los sistemas de evaluación deben adaptarse para optimizar el aprendizaje en línea, considerando la brecha digital y la equidad y destacando la formación docente como un pilar fundamental para integrar tecnologías de manera efectiva.

Garcés y Bastías (2025) subrayan que el auge del aprendizaje en línea acelerado por la pandemia de covid-19, evidenció la necesidad de diseñar políticas institucionales que promuevan la accesibilidad y la calidad educativa en entornos virtuales y, en el contexto de la educación universitaria, proponen un modelo de competencias que integra habilidades transferibles, regulación emocional, autogestión y autoeficacia, en consonancia con los planteamientos de Vilca et al. (2024) sobre la alineación de la formación con las demandas socioeconómicas. Sin embargo, Garcés y Bastías (2025) enfatizan en que estas políticas deben abordar la brecha digital

identificada como una barrera significativa que limita el acceso equitativo a la educación en línea, especialmente en contextos de bajos recursos, lo que resuena con la urgencia de políticas que promuevan la equidad, tal y como plantean De la Fuente-González et al. (2025).

Con relación al sistema de evaluación, Garcés y Bastías (2025) destacan la importancia de adaptar los métodos evaluativos al entorno en línea para garantizar la calidad y la equidad en el aprendizaje. Señalan que las evaluaciones tradicionales, como los cuestionarios de opción múltiple, pueden ser insuficientes en contextos virtuales porque restringen la retroalimentación formativa y pueden exacerbar el aislamiento de los estudiantes, un aspecto también abordado por Camargo-Torres et al. (2023). Garcés y Bastías (2025) proponen incorporar estrategias como la gamificación y las evaluaciones basadas en proyectos que fomenten el compromiso y la motivación, acorde con las ideas de De la Fuente-González et al. (2025) sobre evaluaciones flexibles que permitan múltiples formas de expresión. Además, el uso del Modelo de Aceptación de Tecnología (TAM) para evaluar la percepción y adopción de herramientas digitales, sugiere un enfoque sistemático para diseñar evaluaciones que consideren las experiencias y necesidades de los estudiantes, enriqueciendo así los procesos evaluativos propuestos por Briceño (2024).

En cuanto a la formación del profesorado, Garcés y Bastías (2025) identifican la necesidad de desarrollar *e-skills*, competencias en diseño instruccional y habilidades de liderazgo para que los docentes puedan integrar tecnologías de manera efectiva en el aprendizaje en línea. Este planteamiento refuerza las ideas de Camargo-Torres et al. (2023) sobre la resistencia al cambio como un obstáculo en la formación docente, pero también amplía la discusión al proponer que los docentes adopten un rol dinámico y de liderazgo para mantener el compromiso estudiantil en entornos virtuales. Estrategias como la gamificación y el uso de plataformas móviles para personalizar el aprendizaje se resaltan en estudio de Garcés y Bastías (2025), lo que requiere una capacitación docente que se extienda más allá de las habilidades técnicas y aborde competencias pedagógicas innovadoras. Este enfoque se asimila con las propuestas de De la Fuente-González et al. (2025) sobre la formación docente en DUA, ya que ambos artículos subrayan la importancia de capacitar a los profesores para crear entornos inclusivos y adaptativos. Además, los autores sugieren que las instituciones inviertan en infraestructura y recursos para apoyar esta formación, un aspecto que coincide con la necesidad de equipos multidisciplinares planteada por Vilca Arana et al. (2024).

Conclusiones

A partir de la pregunta que orientó este ejercicio de investigación formativa ¿Cómo se ha desarrollado la literatura especializada sobre la política pública de educación universitaria y su relación con el sistema de formación y evaluación docente en los países de Colombia, Chile, Brasil y México durante 2015 - 2025?, se presentan las principales conclusiones que se desprenden de la relación entre formación docente y evaluación desde la mirada de las políticas educativas universitarias. Además, se examinan las tendencias y relaciones conceptuales entre las categorías de estudio.

Se considera inicialmente que este es un campo de estudio para fortalecer en el programa académico de Ciencia Política, ya que desde la concepción de abordar el estado de arte como una manera de hacer investigación formativa, se destaca la necesidad de diseñar políticas públicas que integren formación docente y sistemas de evaluación con enfoques centrados en las particularidades del contexto, reconociendo intereses investigativos de profesores y desarrollos disciplinares, en sintonía con demandas sociales y lineamientos de la UNESCO y la OCDE. Al respecto, entre los principales aportes, se identifican oportunidades para fortalecer la profesionalización docente mediante capacitación continua, integración de tecnologías educativas y evaluaciones formativas de proceso que promuevan la innovación pedagógica. Pese a los avances en este sentido, persisten vacíos en literatura y prácticas educativas, invitando a investigaciones comparativas que contribuyan con el fortalecimiento de sistemas educativos más equitativos y pertinentes en América Latina.

De otro lado, se evidencian similitudes entre los trabajos analizados en el estado del arte, con las reflexiones expuestas en el *Estudio comparativo de políticas de evaluación docente en América Latina*, realizado por Vezub (2019), el cual se llevó a cabo a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), coordinado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Sus hallazgos coinciden en que la cobertura y cantidad de docentes capacitados en formación doctoral sigue siendo poca para las necesidades de desarrollo de la disciplina y su respectiva articulación con las necesidades del medio. El estudio hace un llamado a la inversión en la formación desde los intereses de los profesores y con ello, la gratuidad en los cursos y formación posgradual, así

como las prioridades temáticas. También se destaca la importancia de abordar estos vacíos mediante programas de formación que promuevan el aprendizaje colaborativo entre pares, la reflexión de prácticas y la formación situada, enlazando la evaluación con la formación docente.

Como conclusión también se desprende de algunos de los estudios analizados, que la globalización a través de las organizaciones de orden internacional, por lo general desconocen los rasgos diferenciadores (cultura, énfasis, políticas públicas, intereses colectivos de los estudiantes, entre otros) de los contextos locales de las instituciones de educación superior, y proponen estrategias que poco se ajustan a las características de los países. Estas buscan principalmente la medición de las competencias de los integrantes de una población, frente a los habitantes de los demás estados (OCDE, 2016). También en este aspecto se reconoce que las evaluaciones se han estandarizado y poco reflejan las necesidades particulares de los países, las de sus estudiantes y las disciplinares.

Por lo tanto, es necesario promover diversas estrategias para la evaluación integral del profesorado en las que se tengan en cuenta las regulaciones del marco de evaluación de la OCDE con sus indicadores de desempeño del Sistema Educativo Nacional, y las del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA) para, con esta base, iniciar la ruta hacia una evaluación de oportunidades y posibilidades desde la generación de nuevas estrategias contextualizadas y pertinentes con la situación y las necesidades de cada comunidad educativa.

La UNESCO, a partir de su programa de formación docente, moviliza acciones para ajustar políticas educativas con el diseño de políticas que reconozcan la autonomía de las instituciones, con el fin de responder a las demandas de la región en lo concerniente a la evaluación y formación del profesorado. Por ello, con su enfoque humanista garantiza que el uso de la tecnología se diseñe como apoyo pedagógico para que el profesor pueda avanzar en su cualificación didáctica e impulsar la transformación socioemocional en contextos de exclusión educativa. Además, llama a la configuración de la carrera docente para que esta se conciba más allá de la antigüedad de la permanencia institucional, y se promueva la innovación pedagógica que favorezca los desarrollos de formación en el marco de la política educativa.

Recomendaciones

El estudio expuesto en las páginas anteriores llevó a identificar unos temas recurrentes que se plantean como recomendaciones para desarrollar futuras investigaciones enfocadas en las políticas públicas orientadas a la educación superior universitaria, particularmente en su relación con la formación y la evaluación docente:

- Las investigaciones, al situarse epistémica y metodológicamente en el campo de las políticas educativas desde las voces y prácticas de los sujetos, permitiría alcanzar una dimensión analítica más humana que estimule nuevas indagaciones en el campo de estudio de la formación docente.
- En relación con el clima político en los cuatro países del estudio, las deliberaciones dejan de lado ciertas voces, exploran las controversias políticas en torno a dicha formación, pero algunas de las perspectivas que asumen pasan por alto la realidad de los contextos educativos e institucionales. En este sentido, se establecen nuevas prioridades para la formación del profesorado con el fin de garantizar que la voz colectiva de la profesión sea escuchada por los responsables políticos y por el público en general.
- Los elementos con mayor puntaje para evaluar a los docentes son: relaciones de aprendizaje alumno-alumno, recursos didácticos, actividades dirigidas, relaciones interpersonales y evaluación de los alumnos por parte del docente.
- Como expone Aguerro (2012), un actor importante en las políticas públicas educativas es el supervisor, quien es el mediador entre las políticas públicas y las unidades universitarias, ya que garantiza el cumplimiento de las normas y leyes para que las instituciones educativas logren los resultados esperados y mantengan estándares de calidad. Por lo tanto, los procesos de evaluación del profesorado se evidencian a través de mecanismos y prácticas que buscan asegurar la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes. En este sentido, las evaluaciones que realizan las instituciones deben servir como base para la evaluación externa por parte de los supervisores, con el fin de identificar áreas que deben ser mejoradas y desarrollar planes de acción.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *EDUCAR*, 49(1), 13-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130840002>
- Alarcón, M. y Dzimińska, M. (2023). Tensiones en la reforma del sistema de calidad de la educación superior en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(41), 94-112. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/1582>.
- Araya-Pizarro, S. y Verelst, N. (2023). Análisis bibliométrico sobre la calidad de la educación superior en Chile. *Educación*, XXXII(62), 5-32. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.010>
- Arcila Q., O. de J. (2008). *Políticas públicas sobre la educación superior en Colombia* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales.
- Atencia M., R. C. (2024). Políticas educativas y el desempeño académico en América Latina. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 99-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=748579256013>
- Avendaño C., W. R., Paz M., L. y Rueda V., G. (2017). Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(79). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29055964008>
- Briceño, Ch. E. (2024). El currículo oculto en la educación superior: Repercusiones en la formación profesional. *Varela*, 24(68), 83-90. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11088169>
- Bonilla M., O. P., Patiño J., A. y Cardona V., M. E. (2024). Desafíos de la innovación educativa en contexto de la formación de maestros. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 5010-5022. <https://doi.org/10.37811/clrcm.v8i1.9838>
- Bonilla M., O. P. y González H., M. A. (2024). Metodología de estudio territorial en la educación rural del municipio de Quinchía, Colombia. *Revista Paca*, (17), 47–70. <https://doi.org/10.25054/2027257X.4177>
- Camargo-Torres, M. D., Chong-Barreiro, M. C., Cáceres-Mesa, M. L. y Moreno-Tapia, J. (2023). Evaluación educativa y motivación escolar en educación superior. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(3), 191-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778125022>
- Casillas, M. (2024). Balance y prospectiva de la educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(103), 1069-1078. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14080082016>
- Castaño-Duque, G. A. y García-Serna, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educación y Educadores*, 15(2), 219-243. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83424870005>

- Castelao-Huerta, I. (2024). Gubernamentalidad neoliberal soft: el caso de la educación superior pública en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(42), 79-100. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.42.1665>
- Congreso de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario Oficial.
- De la Cruz Flores, G. (2022). Política educativa y equidad: Desafíos en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 52(1), 71-92. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.468>
- De la Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D., & Rodríguez-Martín, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. *Alteridad*, 20(1), 113-128. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>
- Garcés, G., & Bastías, E. (2025). Modelo de competencias para el aprendizaje online en educación superior: un análisis bibliométrico y revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1), 259–290. <https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41351>
- González, E. M. y Duque Q., S. P. (2008). Sobre el marco normativo para formular una propuesta de Políticas públicas para la formación por ciclos y la evaluación por competencias en la educación superior colombiana. *Opinión Jurídica*, 7(14), 83-98. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94512646006>
- Informe PISA México (2024). <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85192834663&doi=10.2201%2fIISUE.24486167E.2024.183.61714&partnerID=40&md5=dda8a55c7caee93bfcf5ab4bflcf9709>
- Jiménez B., A. y Torres C., A. (Comp.) (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Liberating Learning & Universidad Iberoamericana Ciudad de México. (2024). ¿Educar para qué? Los propósitos de la educación para el mundo que viene. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 54(1), 7-10. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.618>
- Malagón P., L. A., Rodríguez R., L. H. y Machado V., D. F. (2019). Políticas públicas educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 273-290. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86960214012>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2019). 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. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/387348:Decreto-1330-de-julio-25-de-2019>

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2024). Sistema educativo colombiano. <https://www.mineduccion.gov.co/porta/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/233839:Sistema-educativo-colombiano>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2024) ¿Qué es la educación superior? (2024). <https://www.mineduccion.gov.co/porta/Educacion-superior/Informacion-Destacada/196477:Que-es-la-educacion-superior>
- Ministerio de Educación de Colombia (2024). Niveles de la educación superior en Colombia. <https://www.mineduccion.gov.co/porta/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/231238:Niveles-de-la-Educacion-Superior>
- Ministerio de Educación de Colombia (2025). Nuevo Modelo de acreditación en alta calidad. <https://www.mineduccion.gov.co/porta/salaprensa/Comunicados/424520:El-Ministro-de-Educacion-Nacional-Daniel-Rojas-Medellin-firmo-el-Acuerdo-01-de-2025-CESU-por-el-cual-se-actualiza-el-Modelo-de-Acreditacion-en-Alta-Calidad-y-se-avanza-en-el-fortalecimiento-de-la-educacion-superior.>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2025). Acuerdo 01 de 2025 CESU. Por el cual se actualiza el Modelo de Acreditación en Alta Calidad. <https://www.mineduccion.gov.co/porta/salaprensa/Comunicados/424520:El-Ministro-de-Educacion-Nacional-Daniel-Rojas-Medellin-firmo-el-Acuerdo-01-de-2025-CESU-por-el-cual-se-actualiza-el-Modelo-de-Acreditacion-en-Alta-Calidad-y-se-avanza-en-el-fortalecimiento-de-la-educacion-superior.>
- Müller, R. V., Cruzelino R., P., Vila L., A. P. y Marçal, N. P. (2020). Educación social: de aprendizajes políticos a la defensa de la política pública en Brasil. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 379-390. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243165542022>
- Muñoz V., L. (2013). Políticas públicas de financiamiento de la educación superior: implicaciones para la universidad pública. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878021>
- Neuhold, R. R. y Pozzer, M. R. O. (2025). La expansión de la política educativa federal y su impacto en el indicador de adecuación de la formación docente en Brasil. *Alteridad*, 20(1), 10-25. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.01>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. MEN. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Pita T., B. A. (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 20(39), 139-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100270353009>

Presidencia de la República de Colombia (1993). Decreto 1212 de 1993. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 30 de 1992. Diario Oficial.

Ranking QS 2025 de Universidades Latinoamericanas.

<https://periferia.com.ar/latinoamerica/brasil-a-la-cabeza-en-un-ranking-de-las-mejores-universidades-de-latinoamerica/#:~:text=En%20Latinoam%C3%A9rica%2C%20Brasil%20se%20posicion%C3%B3,continente%20en%20materia%20de%20educaci%C3%B3n.>

Rocha S., M. A. (2008). Políticas públicas para la educación superior: la implementación de la evaluación en Brasil y México. *Perfiles Educativos*, XXX(122), 7-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181002>

Rojas M., I. y Ducoing W., P. (2021). Políticas docentes para la formación del profesorado en Brasil y Colombia. Un estudio comparativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 395-422. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14069006004>

Ruiz, A. G., Jiménez-Vásquez, M. S. y Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. *Perfiles Educativos*, 41(163), 156-173. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58935

Schmelkes, S. (2024). El potencial de la educación para conservar y para transformar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LIV(1), 411-430. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/614/1786>

Soler C., S. (2011). Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación. *Forma y Función*, 24(1), 75-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21922416005>

Vilca A., M., Saavedra V., P., Huaman H., R. y Rojas G., E. A. (2024). Políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Una revisión sistemática. *Comuni@cción*, 15(1), 105-116. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.964>

Villalobos López, J. A. (2024). La educación superior y el desarrollo integral en México. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 275-300. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.09>

Enlaces Scopus

Aranda M., T. F. y Llontop L., R. A. (2023).

<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85174006308&doi=10.1590%2fS0104-40362023003104017&partnerID=40&md5=f4aec1a53db7eb1f6379a64d8993d2e0>

Braun A., M. B. y Youngs, P. (2020).

<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85088591125&doi=10.14507%2fEPA.A.28.5013&partnerID=40&md5=a520f2d7e82c59653be273bba5a1448b>

Contreras, G. A. (2018).

<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85052678821&doi=10.4067%2fS0718-50062018000400083&partnerID=40&md5=3e321d7c7a8e1ce51c519551a8fd794c>

Carrasco-Aguilar C., Veas-Galletti X., Valdenegro-Egozcue, B. y Maldonado-Mamani, M. (2024).

<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85205567359&doi=10.4067%2fS0718-07052024000100131&partnerID=40&md5=6c11e1340cd9fe40e653fde783c0f24a>

De Carvalho, R. F., Lagares, R. y Aguiar de Carvalho, D. D. (2020).

<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85078487329&doi=10.14507%2fepaa.28.4858&partnerID=40&md5=9bc39fc77c4925b3a32bed4749d9d0ad>

Espinoza, E. S., Araya, A. D., Rojas, C. M. y Morales, J. C. M. (2018).

<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85061399678&doi=10.4067%2fS0719-26812018000300021&partnerID=40&md5=52ca93c1c02d32146ff597549d710391>

Informe PISA México (2024).

<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85192834663&doi=10.2201%2fIISUE.24486167E.2024.183.61714&partnerID=40&md5=dda8a55c7caee93bfcf5ab4bf1cf9709>

Ruiz, A. G., Jiménez-Vásquez, M. S. y Díaz-Barriga, Á. (2019).

<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85065420137&partnerID=40&md5=91da51d3019f2282b5aca04994f7ba00>

Silva, D. R. y Martins, J. F. (2024).

<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85203004116&doi=10.1590%2fS1413-24782024290060&partnerID=40&md5=66a94ab9b2ffa668140a2348f5b99199>

<https://www.unesco.org/es/tags/formacion-de-docentes>

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

<https://www.unesco.org/es/tags/formacion-de-docentes>