



La evaluación: un proceso de formación y transformación docente

La evaluación: un proceso de formación y transformación docente

Tomás Sánchez Amaya

COLECCIÓN





EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Tomás Sánchez Amaya
Investigador principal

Grupo de Investigación EduCARte

Jorge Fidel Mosquera Mosquera
Coinvestigador

Martha Janet Velasco Forero
Asesora

Grupo de Investigación Grupadetnia

Omaira Beatriz de la Torre Burbano
Coinvestigadora

Diana Patricia Landazábal Cuervo
Asesora

Grupo de Investigación Gestión Vital

Jessica Johana Pardo Chitiva
Auxiliar de investigación y tesista

Ramiro Rodríguez Mendoza
Auxiliar de investigación

Silvana del Pilar Rosario Romero
Auxiliar de investigación

Vanessa del Pilar Palacios Barandica
Tesista



UD
Editorial

COLECCIÓN



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico
© Tomás Sánchez Amaya
Primera edición, julio de 2020
ISBN: 978-958-787-197-5

Dirección Sección de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial
Nathalie De la Cuadra N.

Corrección de estilo
Alejandro Merlano Aramburo

Diagramación y montaje de cubierta
Diego Abello Rico

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 N.º 34-37
Teléfono: 3239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Sánchez Amaya, Tomás.

La evaluación: un proceso de formación y transformación docente / Tomás Sánchez Amaya.-- Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020.

394 páginas; 24 cm.

ISBN 978-958-787-197-5

1. Evaluación de maestros 2. Evaluación de maestros - Metodología 3. Evaluación educativa 4. Formación profesional de maestros I. Tít.
371.144 cd 22 ed.
A1661175

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Todos los derechos reservados.

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.
Hecho en Colombia

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	13
PROLEGÓMENOS: RAZÓN, ESTADO Y MÉTODO DE LA INDAGACIÓN	19
Intencionalidades de la apuesta investigativa	20
Justificación	23
Problematizaciones de la evaluación docente en la Universidad Distrital	29
Marco teórico	40
Estado de la cuestión investigativa	50
Método	82
UNA ARQUEOLOGÍA DEL SABER SOBRE LA EVALUACIÓN DOCENTE	91
Concepto y sentido de la evaluación docente	92
Características y dimensiones de la evaluación docente	104
Modelos y enfoques de la evaluación docente	136
Retos y dificultades de la evaluación docente	149
Omnievaluación: configuración de una cultura de la evaluación	155
ACCIONES Y RELACIONES DE PODER CONSTITUYENTES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE	175
La condición docente	176
Procesos y procedimientos de la evaluación docente	194
Usos sociales e institucionales de la evaluación docente	237

Usos institucionales de la evaluación docente	260
La evaluación en escena: el punto de vista de los estudiantes	272
La evaluación en escena: el punto de vista de los docentes	294
CONCLUSIONES	343
GLOSARIO DE MODALIDADES ENUNCIATIVAS Y ENUNCIADOS	347
LISTA DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS	357
REFERENCIAS	361

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Evaluación docente: mapa general de conceptos

Figura 2. Marco de referencia de la indagación

Figura 3. Masa documental de análisis

Figura 4. Sistema de evaluación docente en la Universidad Distrital

Figura 5. Los valores de la evaluación

Figura 6. Cronograma de la evaluación docente

Figura 7. Instancias gubernamentales mencionadas en los documentos de evaluación docente

Figura 8. Instancias institucionales y cuerpos colegiados mencionados en la revisión bibliográfica

Figura 9. Instancias directivas mencionadas en los documentos sobre evaluación docente

Figura 10. Estructura de la categoría sujetos-profesores encontrada en documentos de evaluación docente

Figura 11. Categorización de sujetos en los discursos y prácticas de los profesores y estudiantes

Figura 12. Palabras mencionadas con relación al docente en las encuestas a profesores y estudiantes

Figura 13. Instancias institucionales de la evaluación docente

Figura 14. Palabras mencionadas con relación al estudiante en las encuestas a profesores y estudiantes

Figura 15. Mención de la categoría *universidad* en los discursos y las prácticas de docentes y estudiantes sobre evaluación docente

Figura 16. Categorización de la valoración de los estudiantes a sus docentes

Figura 17. Valoración de la metodología del docente

Figura 18. Valoración del saber disciplinar de los docentes

Figura 19. Valoración del saber pedagógico de los docentes

Figura 20. Valoración de la clase

Figura 21. Valoración negativa de la actitud del docente

Figura 22. Valoración positiva de la actitud del docente

Figura 23. Criterios sobre la evaluación docente mencionados por los estudiantes

Figura 24. Profesores que participaron en la encuesta sobre evaluación, según su vinculación

Figura 25. Participación de docentes por facultad-dependencia

Figura 26. Concepciones acerca de la evaluación docente

Figura 27. Concepciones acerca de la evaluación docente

Figura 28. Concepciones acerca de la evaluación docente

Figura 29. Sentido o finalidad de la evaluación docente

Figura 30. Efectos de la evaluación docente

Figura 31. Cualificación de la autoevaluación docente

Figura 32. Finalidad de la evaluación docente

Figura 33. Cambios sugeridos en la evaluación docente

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Categorías de análisis y agrupaciones (modalidades enunciativas y enunciados)

Tabla 2. Categorías emergentes de las observaciones de los estudiantes sobre sus profesores

Tabla 3. Categorías de valoraciones cualitativas de los estudiantes a sus profesores

PRESENTACIÓN

Una evaluación construida e interpretada solo desde el objeto de la evaluación, además de ser totalmente errónea, constituye una aberración de lamentables consecuencias para el mejoramiento educativo y, por ende, para el desarrollo de nuestros pueblos.

Héctor Rizo, 2004

La evaluación es el acontecimiento de las sociedades modernas, por cuanto en la actualidad constituye una de las problematizaciones de mayor referencia en el ámbito de la educación y de las instituciones; ella todo lo somete, todo lo sopesa, todo lo mide, todo lo valora. La evaluación, podríamos decirlo, se ha constituido en la condición de posibilidad para la existencia de las cosas: la apertura, oferta y permanencia de un programa académico, por ejemplo, depende de la evaluación (ello sucede con los sistemas de autoevaluación y acreditación de programas). Lo propio se puede decir de las instituciones que están sujetas a los mismos sistemas de autoevaluación, de autorregulación y de acreditación institucionales. Así sucede también con los proyectos que, para ser aprobados, han de pasar por la criba de la evaluación. Subsecuentemente, evaluar es, como señala Plessi (2014), un acto no accesorio, sino estructural, en todos los niveles y las acciones educativas.

Por otro lado, en la actualidad, los sujetos son perpetuamente dependientes de la evaluación; esta determina —como refiere Foucault (2005)— su ingreso a las diferentes instancias e instituciones de encierro, de disciplina y de control en todas sus formas y modalidades: a la escuela, a la fábrica, al cuartel, a la cárcel, al hospital, etc., pero la evaluación también define su permanencia en ellas —o su exclusión—. Sobre los gremios estudiantil y docente, en los ámbitos educativos es donde podemos evidenciar con mayor claridad las múltiples expresiones evaluativas a través de las cuales se expone, en todo tiempo, en todo lugar, en todas circunstancias, a los sujetos a ser objeto del saber y presa del poder. Ello se manifiesta de modo evidente en la labor docente, cuya evaluación constituye el objeto de análisis de la indagación realizada.

El profesor universitario, cualquiera que sea su condición (planta u ocasional), es, a la vez, evaluador y evaluado, juez y parte, medidor y medida —como diría Protágoras—. El análisis de las implicaciones que ello tiene para la vida de los docentes y para su ejercicio magisterial —particularmente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pero de cara a lo que acontece en otras instituciones de educación superior y en otras latitudes— constituyó la intencionalidad de esta pesquisa de la cual estamos dando cuenta. Además, como se trató de un análisis sobre lo que nos acontece en la actualidad, en tanto sujetos situados histórica, temporal, cultural y geográficamente, este estudio comportó una ontología histórica de nosotros mismos —ontología de nuestro presente—, bien sea como profesores, como docentes o como maestros universitarios.¹

El trabajo realizó una analítica descriptiva e interpretativa sobre el objeto de la evaluación docente, a través de una vasta masa documental configurada con los siguientes cuatro tipos de fuentes de información: un conjunto de piezas documentales

- 1 En este punto conviene hacer una acotación respecto del uso de las palabras *maestro*, *profesor* y *docente*, que reiteradamente y quizá sin mayores distinciones aparecen a lo largo del documento: en lo que respecta al maestro, Borrero (2008) señala: “*Magister* es la voz latina derivada de la raíz *mag*, el que es *más*: el maestro que toma asiento junto a quien aprende. Lo asiste y presencia el alumbramiento del aprendizaje o descubrimiento de la verdad” (p. 92). En relación con el profesor —universitario—, Borrero hace significativos aportes para la comprensión de su función, las formas como se representa y el impacto que tiene en la sociedad: “En toda educación en lo superior y para lo superior ha sido y es imprescindible la presencia del maestro, cuya figura obtiene derecho de asilo permanente en la memoria del discípulo” (p. 86). Frente a la distinción entre maestro y profesor, alude: “Al profesor se le demanda y exige el saber comprobado. El maestro rebasa el dominio de sus conocimientos. De él se dice, sin más, que es maestro. El profesor es sujeto de responsabilidades intelectuales; el maestro ejerce, sin ostentarla, la más alta responsabilidad espiritual. Enseña con honradez moral el respeto escrupuloso por las normas de la justicia, la honestidad intelectual y el aprecio de la verdad” (pp. 86-87). Coincidiendo con Borrero, como señalamos en otro lugar (Sánchez, González, Arias y Vitarelli, 2017), “es clara la importancia que el profesor universitario consagra no solo al papel de producción de conocimiento, sino a aspectos éticos y morales que tienen que ver con las características esenciales de su ser y su actuar” (p. 27); en consecuencia, sostiene Borrero, “ser maestro no es un grado académico otorgado tras discusiones ni depende de exámenes y concursos. Ser maestro deriva de espontáneos consensos. No es la asignación de una tarea burocrática. No es un honor de compraventa. Cualquiera que sea el dominio intelectual del maestro, algo lo señala como modelo. La maestría muestra, sin necesidad de demostrarla, la conquista del hombre sobre sí mismo” (p. 87). Por último, González (2016), en su trabajo de investigación doctoral, hace una significativa acotación a propósito de estos términos, toda vez que tales denominaciones (*maestro*, *docente* y *profesor*) implican diversas interpretaciones y tradiciones: “Desde la etimología, *maestro* es la forma patrimonial de la antigua palabra latina *magister*, concretamente de su acusativo *magistrum*, que significa ‘el más mejor’ o ‘el jefe respecto a algo’, ‘instructor educador’, quien enseña una ciencia, arte u oficio. Quien es práctico o experto en una materia (Gómez, 2009). Docencia —*dek* en sánscrito— se refiere a rendir honor (*dásasyāti*), bendición (*dīksa*) y a la derecha (*dāksina*), y en su paso al griego se transforma en *dok*, que denotaba la acción que hace aceptar condición de aceptación (Restrepo, 2002, p. 9); *docente* es el participio presente del verbo latino *doceo*, ‘enseñar’. Esta es una antigua formación causativa que significaba ‘hacer que otro repita’, ‘hacer que otro aprenda’; *profesor* es un sustantivo de acción derivado del verbo *profiteor*, ‘hablar delante de la gente’, ‘decir pública y libremente’, ‘decir’, ‘declarar’ (Serna, 1999). [...] Sin embargo, es importante señalar que, en la tradición del contexto educativo universitario, el concepto de *profesor* aporta elementos importantes a la comprensión del problema en cuestión en términos de la tradición, su influjo en la cultura, su incidencia en la sociedad, el aporte desde la identidad profesional y el sentido político que tal denominación representa” (pp. 23-34).

teóricas sobre evaluación docente; un acumulado de textos de análisis sobre la teoría de la evaluación docente —que denominamos *archivo metateórico*—; un archivo documental normativo-reglamentario constituido por diversas piezas que contienen normas, acuerdos, decretos, resoluciones, circulares, etc., a través de los cuales se busca normatizar para normalizar la evaluación docente, y, por último, un conjunto de textos que contienen las voces de los sujetos, las instancias y los actores de la evaluación docente, a través de los cuales evidenciamos las prácticas evaluativas en su más pleno funcionamiento. Una lectura analítica, cuidadosa y correlacional, a modo de una genealogía (Sánchez, 2015), hizo posible el buen término de este cometido.

La metodología implementada en el desarrollo de la investigación se deriva de la denominada *caja de herramientas* foucaultiana, que conjuga arqueología, genealogía y analítica de la subjetividad. En consecuencia, términos como *saber, poder, sujeto, conocimiento, condiciones de posibilidad, enunciado, archivo, modalidad enunciativa, positividad, umbrales de epistemologización, dispositivo, mecanismo, acontecimiento, actualidad, analítica, estrategia, panóptico, panoptismo, disciplina, control, castigo, punición, documento, ética, política, estética, examen, práctica, discurso, formación discursiva, formalización, norma, ontología del presente, ontología histórica, subjetivación, táctica, técnica o verdad* cobran relevancia y constituyen el *a priori* histórico de la indagación, cuyo foco se centra en el análisis de los discursos y las prácticas de evaluación que la sociedad, a través de las instituciones de educación superior, instaura de manera continua y permanente sobre la labor docente. Además de los conceptos correlativos a la caja de herramientas, el trabajo realizado —a la manera genealógica— sobre las diferentes piezas documentales develó una pluralidad de términos adyacentes o yuxtapuestos a la evaluación, a la valoración, al examen y a la calificación, como puede verse gráficamente en la nube de la figura 1, derivada de una de las herramientas de análisis usadas en la indagación.

Esta obra discurre sobre tres grandes capítulos a través de los cuales mostramos el saber sobre la evaluación docente, las relaciones de poder que se tramitan en torno a ella y las formas como se ha instalado en tanto dispositivo de agenciamiento de saberes, de poderes, de sujetos y de instituciones, es decir, de palabras y de cosas.

Figura 1. Evaluación docente: mapa general de conceptos



Fuente: elaboración propia.

El primer capítulo, denominado “Prolegómenos: razón, estado y método de la indagación”, contiene la descripción de los insumos básicos que posibilitaron el logro de la pesquisa. Estos son: la problematización de la evaluación docente, es decir, el análisis acerca de cómo estas formas de la evaluación han llegado a convertirse en un problema que constriñe el conjunto de la labor y del oficio docente —y, por supuesto, al docente mismo—; los propósitos generales y específicos que orientaron el itinerario a seguir en la indagación; los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos que, sirviendo como caja de herramientas, permitieron hilvanar los discursos y eventualizar las prácticas evaluativas puestas en escena en el marco del sistema educativo (en todas sus instancias correlativas, pero específicamente en la Universidad Distrital); una historia analítica y reflexiva que señala el estado de la cuestión investigativa sobre los discursos y las prácticas evaluativas que permanentemente, a modo de un panóptico generalizado, se ciernen sobre los sujetos —en este caso, los docentes—, y, para cerrar este primer capítulo, la descripción de la metodología —etapas, herramientas, estrategias, etc., puestas en funcionamiento— que permitió llevar a feliz término la investigación.

En el segundo capítulo, que nombramos “Una arqueología del saber sobre la evaluación docente” —parodiando el título de una de las famosas obras del filósofo francés Michel Foucault—, discurrimos por problematizaciones que tienen que ver con los conceptos, las concepciones, las denominaciones y los sentidos de la evaluación en general y docente en particular; realizamos, asimismo, un inventario

y una descripción sobre las diversas características y dimensiones de la evaluación que permiten identificarla como una condición humana, como una tarea necesaria e imprescindible, más si se tiene en consideración que dicha valoración hace referencia al ejercicio magisterial. Posteriormente, identificamos los modelos de evaluación docente que se han venido instalando en nuestras sociedades, sistemas educativos e instituciones y que, de modo necesario, remiten a conceptualizaciones mayores, como son las ideas de hombre, sociedad, conocimiento, educación, realidad y universidad, sobre las cuales han de anclarse la filosofía y el *telos* universitario. Analizamos, luego, las políticas y los sistemas de evaluación docente, a través de los cuales se ponen en funcionamiento no solo los discursos sino también —y principalmente— las prácticas que atraviesan la cotidianidad de la condición docente y del conjunto de su accionar; identificamos las formas como la evaluación ha llegado a constituirse en un objeto para el saber, para la indagación y para la evaluación misma, desde la forma de la metaevaluación y de diversas apuestas investigativas que se han venido institucionalizando en las últimas décadas. Identificamos los retos, las demandas y las exigencias a los que la evaluación debe responder en tanto práctica cotidiana, en la denominada cultura de la evaluación o sociedad evaluadora, con lo cual evidenciamos nuestra situacionalidad en el marco de la omnievaluación que se liga a la cultura de la calidad. En fin, indagamos sobre los modos como nos hemos constituido en sujetos y objetos para el saber y para el poder de la evaluación. La caracterización de este apartado como arqueología obedece a que aquí analizamos los discursos, las teorías y lo que en efecto se dice, esto es, el saber que se ha configurado sobre la evaluación docente y sus formas de circulación en las sociedades e instituciones educativas modernas.

En el tercer capítulo, “Acciones y relaciones de poder constituyentes de la evaluación docente”, partimos del análisis de la condición docente —el ser, el acontecer y el devenir del docente (Sánchez, González, Arias y Vitarelli, 2017)—, que es permanentemente determinada por múltiples prácticas evaluativas; nos referimos luego —desde una perspectiva analítica y criticorreflexiva— al conjunto de procesos y procedimientos a través de los cuales la evaluación docente funciona como un panóptico generalizado que vigila, controla, determina y direcciona todo lo relacionado con la labor, la función y el oficio docente (Sánchez, 2015). Examinamos, con precisión y rigurosidad, el lugar de los sujetos y las instancias de la evaluación docente, desde la perspectiva de escuchar las voces de los docentes respecto de los criterios con los que son valorados, del sentido que representa para ellos la evaluación docente y de los efectos que tienen los resultados de la evaluación sobre su propia condición y sobre los usos que la sociedad —a través de las instituciones— da a los resultados de la evaluación, de lo cual colegimos que el ejercicio evaluativo, al ser humano —relacional, ético, estético y político—, ha llegado a pervertirse o desvirtuarse y a perder su condición axiológica para convertirse, en múltiples oportunidades y de diversas maneras, en mecanismo de control de vigilancia, disciplina y sanción.

Por último, cierra este capítulo el análisis de algunas observaciones contenidas en los procedimientos evaluativos que realizan los estudiantes sobre sus docentes, específicamente en lo concerniente a la valoración de las actitudes de los docentes, las clases impartidas, los procedimientos evaluativos usados en el ejercicio docente, las metodologías puestas en escena para el desarrollo de las actividades, las temáticas propuestas y los dominios del docente sobre los diferentes saberes (en especial el disciplinar y el pedagógico).

Creemos que esta indagación abre diversos caminos a nuevas (y viejas) preguntas acerca de la evaluación docente, pues, aunque mucho se haya dicho y escrito sobre esta problemática, mucho es, asimismo, lo que queda por decir, por investigar, por inventar y —quizá lo más importante— por reinventar y resignificar respecto de los discursos y las prácticas evaluativas.

PROLEGÓMENOS: RAZÓN, ESTADO Y MÉTODO DE LA INDAGACIÓN

Tomás Sánchez Amaya

La evaluación es una acción de la vida cotidiana del ser humano que está presente en todas sus actividades y se hace necesaria en aquellas que son relevantes. Ha evolucionado como parte del proceso del propio desarrollo de la civilización, pero la razón de ser de la evaluación es servir a la acción.

José Vargas Ponce, 2011

Pensar en la evaluación docente en el nivel de la educación superior es plantear una de las problemáticas más importantes que caracterizan a los sistemas educativos modernos, toda vez que la evaluación ha constituido un proceso de institucionalización, acomodación y naturalización y que de ella —suele decirse— dependen la calidad (en términos de bondad) de los procesos, las acciones, los programas y las instituciones —en fin, de todo lo que acontezca o pueda acontecer en el ámbito educativo y social— y, por supuesto, la existencia —o, en otros casos, la permanencia— de aquello que es evaluado.

También se afirma, de manera categórica y a veces hasta insensata, que los docentes son los directos responsables de la calidad de la educación y, consecuentemente, de los índices de calidad de las sociedades (Barragán Montaña, 2014; Consejo Nacional de Educación Superior [CESU], 2014; Melo-Becerra, Ramos-Forero y Hernández-Santamaría, 2017; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2008a; Misas, 1994; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2016), en virtud de lo cual los análisis de lo que con ellos acontece y de las formas como se levantan diagnósticos acerca de su labor y de su desempeño siempre han de constituirse en magníficas oportunidades para hacer una especie de ontología histórica de nuestro ser —y de nuestro acontecer—¹ en tanto sujetos que atravesamos

1 Según Estrada (2007), Michel Foucault, en *¿Qué es la Ilustración?*, “acuña el concepto de *ontología histórica de nosotros mismos*, que remite, en términos generales, al retorno de la pregunta que averigua por la singularidad del sujeto en el contexto de lo histórico-cultural”; esto es, “la ontología histórica indaga por la ilustración de nosotros, de cada uno, en el presente donde el sujeto se encuentra en medio de fuerzas ideológicas que luchan sobre él y que constituyen una práctica social” (pp. 50-51).

por unas condiciones históricas, sociales, temporales y culturales específicas (en este caso, hablamos de docentes adscritos al nivel de la educación superior en Colombia, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en un recorte histórico-temporal determinado). Esta labor de “desenmarañar un poco la conciencia que tenemos de nosotros mismos y de nuestro pasado” (Foucault, 2011, p. 90) hizo posible delinear una “ontología crítica de nosotros mismos como una prueba histórico-práctica de los límites que podemos franquear y, por tanto, como un trabajo nuestro sobre nosotros mismos, en tanto que seres libres” (p. 93).

En este capítulo se describen las condiciones que hicieron posible la realización de la indagación “La evaluación: un proceso de formación y transformación docente” (Sánchez, de la Torre y Mosquera, 2016), esto es: las intencionalidades primigenias de la propuesta; la justificación de una apuesta investigativa de este carácter; las diversas problematizaciones acerca de la evaluación docente en la educación superior, pero, particularmente, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; el marco de teoría que da soporte y fundamento a la indagación, y las herramientas —estrategias, métodos, etapas, procesos— que se pusieron en escena y se siguieron para el buen término de esta apuesta.²

Intencionalidades de la apuesta investigativa

Son múltiples los propósitos que podrían orientar una indagación sobre un tema de tan enorme relevancia para las instituciones de educación superior y, consecuentemente, para las sociedades a las que aquellas se ordenan. Algunos de estos propósitos son los siguientes:

- Necesitamos saber quiénes son los docentes universitarios en general y los docentes de la Universidad Distrital en particular.
- Es preciso conocer las circunstancias laborales y salariales y las condiciones de adscripción a las instituciones.
- Para poder valorar, demandamos conocer las funciones, las labores, los desempeños, en fin, las acciones que desarrollan los docentes desde su ejercicio magisterial, porque la evaluación de la labor docente es “un aspecto esencial de la universidad para realizar distintas recomendaciones y para la toma de decisiones políticas, académicas y administrativas”, y, de igual modo, “proporciona a los profesores una fuente de retroalimentación que puede tener una influencia

2 Allende el significado primario de la medición de las fuerzas o de la suerte, entendemos la apuesta como la intencionalidad de depositar la confianza, la decisión o la elección “en una idea o iniciativa que entraña cierto riesgo” (Pires, 2009). La apuesta es, en este contexto, la firme y rigurosa intencionalidad de lograr un cometido determinado; para nuestro caso, es la indagación acerca de los discursos y las prácticas evaluativas que se ciernen sobre el docente y el conjunto de su labor en la universidad.

directa en su autoimagen, identidad y satisfacción profesional, así como en una mejor práctica de enseñanza” (Coppola, s.f., p. 1).

- La evaluación docente desempeña un papel fundamental para determinar los índices de calidad de las instituciones de educación en todos los ámbitos de la formación académica. Según señalan el Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda), el Grupo Operativo de Universidades Chilenas y el Fondo de Desarrollo Institucional del Mineducación de Chile (2007), “la evaluación de la docencia [...] aparece como una de las áreas de mayor interés para las instituciones de educación superior, que aspiran situar en ella parte importante de la explicación de la calidad de los procesos y resultados de los aprendizajes de los estudiantes” (p. 34).
- Desde una perspectiva no pedagógica, según López-Barajas y Ruíz (2005), “el control y la evaluación del profesorado se convirtieron en aspectos importantes de la administración educativa”, toda vez que en épocas recientes se incrementó “la burocratización de la educación pública que provocó el estudio de la efectividad docente y de desarrollo de estándares para el profesorado”, en virtud de lo cual “el incremento de demandas de rendición de cuentas por parte del profesorado hizo posible el desarrollo de la evaluación de los docentes” (p. 5).
- La evaluación, y particularmente la evaluación docente, se ha convertido en “una exigencia, una demanda, una necesidad, un derecho, un valor, una cuestión inherente a la labor docente, porque no se puede entender el ejercicio de la docencia sin la función evaluativa del docente en tanto sujeto y objeto de evaluación” (Sánchez, 2017, p. 2). Además, porque, como finalidad institucional, la evaluación docente se ordena al “mejoramiento académico de la universidad y el desarrollo profesional de los docentes”, y sus resultados “deben servir de base para la formulación de políticas, planes y programas de desarrollo académico y de capacitación del docente, así como para la inscripción, ascenso y retiro del escalafón y para la renovación de los periodos de estabilidad” (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002, art. 65).
- Según señala G. Torres (2011), hoy la evaluación “no es un componente de segundo orden; por el contrario, y así se reconoce en muchas instituciones educativas de alta calidad, lo evaluativo orienta, jalona, abre puertas, conduce”, por lo cual no es un asunto de pocos, sino de todos (p. 21).
- La evaluación docente ha de concebirse como la apreciación sistemática del desempeño docente “en función de las actividades que cumple, de las metas y resultados que debe alcanzar, así como de su potencial de desarrollo”. Consecuentemente, la evaluación docente se convierte en el medio “a través del cual se pueden detectar potencialidades para mantenerlas y desarrollarlas o debilidades para corregirlas y superarlas” (Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia, 2011, p. 25).

- Se hace necesario considerar las implicaciones que la evaluación tiene para los docentes. En este aspecto, concordamos con lo que expone la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc, 2007): “Se evalúa el desempeño docente con el profesor, no contra él. Así, es necesario incorporar procedimientos de autoevaluación y permitirle estar implicado en el proceso y en sus resultados” (p. 32).
- Como señala la Oficina de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2016a), se hace necesario “pensar en qué se quiere evaluar, cómo se quiere evaluar y para qué se quiere evaluar; se le debe dar un sentido a la evaluación y a partir de allí las conclusiones de esa evaluación deben redundar en los procesos de la formación continua de los profesores” (p. 4).

Podríamos continuar multiplicando las razones que evidencian la relevancia de poner en marcha una indagación de este calado; empero, para concretar las intencionalidades específicas de este ejercicio académico e investigativo, el propósito que constituye el hilo conductor de la indagación es:

[Objetivo general:] Analizar los discursos y las prácticas de evaluación docente que circulan a través de los actores, las políticas institucionales, los procesos de gestión académica, investigativa y de proyección subyacentes a la condición del profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en perspectiva de evidenciar las distintas formas de conceptualización y experiencias evaluativas, de modo que sea posible contribuir al fortalecimiento de la política de evaluación docente a nivel institucional. (Sánchez et al., 2016, pp. 14-15)

La consecución de este propósito general se hizo posible a través de diversas acciones, estrategias y procedimientos, que se ordenaron a:

- sistematizar la experiencia de evaluación docente propuesta en el grupo de docentes del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía (Paiep) como antecedente de una nueva concepción de las prácticas de evaluación docente registradas en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas;
- reconocer los elementos, criterios y principios que sustentan los diferentes conceptos de evaluación docente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas;
- establecer las posibles relaciones existentes entre el modelo de evaluación docente vigente y el modelo de formación de profesores en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y
- realizar una analítica descriptiva e interpretativa de la evaluación docente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en perspectiva de contribuir a la configuración y la actualización de las políticas de evaluación y formación docente (Sánchez et al., 2016, p. 15).

El cumplimiento de estos propósitos —que constituye el contenido de esta obra— ha de permitir resignificar el ejercicio valorativo que se cierne perpetua y permanentemente sobre los docentes, más cuando en la carta de navegación de los docentes —de planta— en la Universidad Distrital se identifican con claridad la concepción y las intencionalidades de la evaluación docente:

La evaluación docente es el proceso permanente y sistemático mediante el cual se analiza, valora y pondera la gestión del docente en la universidad. Es un componente del proceso de evaluación institucional cuyo fin es mejorar la calidad de la gestión académica, en búsqueda de la excelencia. Permite a la universidad acopiar información valiosa con miras a su acreditación permanente ante las comunidades académicas especializadas y ante la sociedad civil en general. (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002, art. 54)

El redimensionamiento —y quizá el redireccionamiento— de la evaluación docente en la universidad es, consideramos, una tarea urgente y acuciosa por cuanto, si bien es cierto que algunos documentos que contienen elementos para las políticas de evaluación docente son claros en señalar el carácter pedagógico y educativo de este tipo de evaluación y su orientación hacia el mejoramiento del desempeño del profesor y de la institución, lo cual comporta dimensiones de orden ético-político, también es cierto que la evaluación en la Universidad Distrital no deja de tener rasgos de clasificación, de selección y de exclusión. También se caracteriza por ser un tipo de acción punitiva, pues se concibe como mediación a través de la cual un docente puede mantener su calidad de docente o ser excluido de la institución. Este carácter punitivo se refleja en los resultados que son usados para recompensar o para castigar, toda vez que, como se refleja en los documentos institucionales, a una evaluación de excelencia corresponde una suerte de premio (puntos salariales para los docentes de planta, lo que excluye a la mayoría de docentes de la universidad), mientras que una evaluación deficiente constituye una amenaza que debe ser superada a través de cursos de *capacitación*, so pena de la exclusión de la institución.

Justificación

La evaluación es un tema muy recurrente en todos los ámbitos sociales: en la familia se polemiza acerca de cómo se debió hacer esto o lo otro por cada uno de sus miembros, o si lo que se hizo es o no correcto, sobre todo cuando se trata de niños, adolescentes y jóvenes. [...] Es un tema omnipresente, está de moda.

Danilo A. Quiñones

Uno de los temas recurrentes en la literatura pedagógica y educativa actual es el de la evaluación. Podríamos señalar, para usar una expresión del lenguaje cotidiano, que es moneda de uso común y que se concreta en expresiones como “hay que

evaluar, todo se evalúa, se evalúa para controlar, lo que se evalúa mejora [...], la evaluación está de moda o es una moda" (Sánchez, 2015, p. 16). La evaluación ha venido permeando todos los sistemas sociales y ha hecho presa a instituciones, sujetos, políticas, planes, programas, acciones, procesos; en fin, todo ha caído rendido a sus pies.

Por todas partes —instituciones, empresas, organizaciones, etc.— circulan los discursos evaluativos. En todo momento se ejecutan prácticas evaluativas. Múltiples actores (científicos, investigadores, pedagogos, administradores, planificadores, estrategas, legisladores, docentes, estudiantes y gente del común) son, a la vez, sujetos y objetos de la evaluación; una diversidad de saberes y de disciplinas aporta a la configuración del discurso alrededor de esta y se sirven de él. Todo este conjunto de palabras y de cosas (por glosar la conocida obra de Foucault) lanza señales “del lugar que hoy por hoy ocupa la evaluación, de las formas como ha irrumpido, permeado y se ha instalado en el entramado social y de modo extraordinario, en la educación” (Sánchez, 2015, p. 16). Ello es indicador de que la evaluación “se ha constituido en un nuevo culto” (p. 15), en algo absolutamente imprescindible para las sociedades y para sus sistemas educativos. Los siguientes ejemplos permiten ilustrar el estado actual de su omnipresencia, relevancia, vigencia, utilidad y modos de operar:

- La evaluación es uno de los motores de las actuales reformas educativas en todo el mundo, pues, como señala Díaz-Barriga (2004), “los llamados organismos internacionales tales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), entre otros, han realizado diversos diagnósticos de los sistemas educativos, de los que han derivado entre sus principales recomendaciones la implantación de diversas formas de evaluación” (p. 13).
- La evaluación se ha convertido en una condición natural o connatural a la acción educativa; según Flórez (2001), “es natural que la educación [...] deba ser evaluada y autorregulada” (p. 13).
- La evaluación es una necesidad, como lo afirma el documento *Evaluación del sistema educativo* (Ediciones SEM, 2003), según el cual “es una necesidad social que los sistemas educativos deban ser evaluados” (p. 31).
- Como señala Tiana (1996), “no cabe duda [de] que el término *evaluación* es hoy moneda de uso común en cualquier discurso evaluativo” (p. 37).
- La evaluación es una intencionalidad, un *telos*, inherente a la educación; así lo sostiene Ibar (2002) al señalar que, “si la educación es algo intencionalmente pretendido, a su vez ha de ser algo necesariamente controlado [evaluado]” (p. 7).
- Gardner (1995), por su parte, hace referencia a nuestra pertenencia a una sociedad evaluadora, en la que diversas prácticas evaluativas se realizan de forma natural.

- La evaluación se ha tornado, como señala Casanova (1999), una cuestión esencial, por cuanto resulta “imprescindible evaluar el sistema educativo con determinimiento —externa e internamente, sus resultados y sus procesos— para poder tomar las medidas oportunas y mejorar cualitativamente su funcionamiento y sus resultados” (p. 26).
- Diversas instancias gubernativas, de gestión y de control señalan la polifuncionalidad de la evaluación, pues sirve para todo, a muchos intereses y para múltiples finalidades, ya que “permite a la institución educativa revisar conceptos, unificar criterios, acordar correcciones de las prácticas deficientes y reforzar las exitosas, tomar decisiones, priorizar acciones y direccionar procesos. Ofrece información a los profesores sobre los avances y dificultades de sus estudiantes. Y sirve de guía a los estudiantes y a sus familias sobre el desarrollo de su aprendizaje” (Secretaría de Educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá, 1999, p. 1).
- Canales (1997) se refiere a la evaluación como una parte intrínseca, connatural y sustantiva de la educación y, por ende, del desarrollo humano.
- Sánchez (2007, 2008, 2015) acuñó los términos *omnivaluación* y *panevaluación* para hacer referencia a la presencia permanente —omnipresencia— de la evaluación en una sociedad en la que todo es sometido a evaluación.
- En la actualidad, sostiene Niño (2004), el lugar de la evaluación es preponderante, toda vez que “los cambios introducidos en los últimos años le han asignado a esta un lugar destacado en su concreción en las instituciones educativas en todos los niveles, en todos los espacios; en los educadores, los estudiantes y en la comunidad educativa en general” (p. 43).
- Ibar (2002) señala diversas razones acerca de la utilidad de la evaluación del profesorado, ya que esta “permite elaborar y mantener un inventario de recursos personales para su selección, formación y reajuste a sus puestos de trabajo”; ayuda al profesor “a mejorar su didáctica”; permite “orientar al alumno sobre la calidad de los profesores y para la selección de especialidades y disciplinas operativas a cursar”; induce a la investigación “sobre factores y aspectos determinantes y relacionados con el rendimiento académico”; permite “tomar decisiones sobre contratación, promoción y retribución del profesorado”, y se constituye en medio para “informar a la sociedad sobre el rendimiento académico de los centros y de los profesores” (pp. 162-163).

Como puede intuirse de lo referido páginas atrás, la problemática de la evaluación en general —y de la evaluación docente, específicamente— es compleja, como también lo es el conjunto de sus prácticas. Así pues, realizar un acercamiento a estas temáticas y problemáticas implica indagar por las ideas y las acciones que sobre ellas circulan, así como también por aquellas relacionadas con el sentido, el significado, el *telos*, la comprensión, el valor, la injerencia y la razón de ser de esta práctica que,

en las actuales sociedades, sistemas, ámbitos e instituciones, hace parte —al parecer de modo ineludible— de nuestro ser, actuar y acontecer cotidiano.

La evaluación, en el contexto de este análisis, se relaciona con el quehacer del docente, toda vez que esta opera sobre su accionar. Como la investigación educativa y evaluativa ha demostrado de manera consistente, la calidad de los profesores es uno de los factores escolares que repercute con mayor fuerza en el logro educativo. Esta es una idea base para la puesta en marcha de un conjunto de políticas encaminadas a mejorar la docencia, a cambiar las condiciones de su ejercicio y a elevar su profesionalización, pues “podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación” (Guevara, Meléndez, Ramón, Sánchez y Tirado, 2016, p. 128).

Por otra parte, la evaluación docente es una práctica problemática por cuanto al hablar de ella se hace referencia de modo directo a diversos elementos, tales como la actuación profesional, los procesos de desarrollo curricular, el funcionamiento de las instituciones educativas y la resignificación y reconceptualización de los procesos y modos de evaluar al docente. Además, estos dominios o dimensiones de valoración siempre se asocian a diversos usos, medios e intencionalidades que en buena medida les imprimen direccionalidad o sentido, por ejemplo, a conjuntos de estándares de desempeño que permiten ponderar el lugar del docente en unos niveles determinados de desempeño; a sistemas de certificación —programas, instancias e instituciones—; a evaluaciones de impacto que permiten evidenciar, por ejemplo, el logro de las funciones misionales de las instituciones; a sistemas de variación —la determinación de los cambios a nivel de programas o instituciones, por ejemplo—; a procesos de desempeño profesional —en nuestro caso, por ejemplo, la determinación de los índices de excelencia académica ligados al reconocimiento de puntos y bonificaciones—, y a compensaciones e incentivos económicos —rangos salariales o niveles en los escalafones docentes—.

Esta pluralidad de perspectivas hace de la evaluación docente un proceso complejo que, por considerar una multiplicidad de variables, puede comportar contradicciones, aceptaciones o rechazos: hay manifiestas opiniones a favor a través de las cuales se reconoce la importancia del fortalecimiento de los procesos educativos y, específicamente, de la formación docente. Otras expresiones, en cambio, la rechazan por considerarla como un ejercicio de control sobre sus acciones individuales y colectivas, convirtiéndose en mecanismo de selección para justificar la exclusión y la negación de oportunidades (Niño, 2005). De tal contradicción dan cuenta, por ejemplo, diversos comentarios derivados de una encuesta aplicada a los docentes de la Universidad Distrital y que alimenta este ejercicio investigativo (Sánchez, Velasco, Landazábal y Suzunaga, 2017).

A favor, puede leerse el siguiente comentario:

El de la valoración integral del quehacer docente en sus dimensiones constitutivas para la cualificación permanente del docente en su labor profesional, el mejoramiento permanente de los procesos formativos que desarrolla la universidad en su compromiso misional, la transformación significativa del quehacer docente para el fortalecimiento de la calidad en general y en particular a nivel académico. (Sánchez, 2018a, p. 19)³

En contra, emergen expresiones como:

No le encuentro mayor sentido a la evaluación docente en la Universidad Distrital. Al final del semestre, el docente recibe una nota sin más ni más y casi todos los docentes, buenos y malos, terminamos en “excelencia académica”. Tiene que ser muy mal profesor para estar por debajo de esa categoría. Lo único que rescato de la evaluación son los comentarios de los estudiantes que me ayudan a mejorar. Comentarios que, dicho sea de paso, siempre llegan tarde. (p. 20)

También hay percepciones neutrales con respecto a la evaluación docente que la correlacionan más con procesos ajenos a la labor específica de los docentes:

El proceso de evaluación docente en la Universidad Distrital está centrado en su articulación con la acreditación y la certificación de alta calidad; responde a las dinámicas administrativas de seguimiento y monitoreo de las actividades docentes, investigativas y de extensión dentro del marco de la estandarización de la educación superior en el país y el continente. Responde a un proceso administrativo dentro de una institución de educación superior. (p. 22)

Algunos estudiantes, por su parte, encuentran la evaluación docente problemática, por cuanto

[...] hay inconformidad con la forma en que se evalúa actualmente los profesores debido a los siguientes aspectos: fechas inadecuadas de evaluación, la estructura de las preguntas no abarca todos los aspectos necesarios y poca efectividad de la evaluación. Se hace un llamado a participar en el proceso que lleva a cabo el Consejo Académico donde se busca reformar la evaluación docente y plantear una forma donde se den mejoras reales en la calidad de los docentes ya que se ve que en este momento no es efectiva. (Estudiantes de Ingeniería Electrónica, 2018, p. 1)

3 La encuesta –tanto para profesores como para estudiantes– fue aplicada en la universidad a través de la Oficina Asesora de Sistemas (OAS), unidad que compiló los datos arrojados por los encuestados; sin embargo, la referencia a las fuentes (respuestas a encuestas de profesores y estudiantes, respectivamente) se remite a Sánchez (2018a, 2018b), dado que, en tanto investigador principal, fue quien sistematizó la información acopiada por la referida dependencia.

Como puede evidenciarse, desde los múltiples propósitos con los que se asocia la evaluación docente, esta puede adoptar una diversidad de formas. La literatura actual realiza clasificaciones y conceptualizaciones diferentes que amplían el horizonte conceptual y práctico; en ese sentido, se hace referencia a un proceso complejo y en ocasiones ambiguo que se resiste a tareas simplistas para procesos también complejos y ambiguos, como son la enseñanza y el aprendizaje en educación superior (Álvarez, 2003). Con todo, no es extraño señalar que la evaluación educativa y, de forma concreta, la evaluación docente se han convertido en una nueva y compleja disciplina en el ámbito de las ciencias de la educación, cuya estructuración se generó a lo largo del siglo XX, en el marco de la eficiencia que acompañó la conformación del sistema educativo estadounidense —aunque históricamente fue utilizada como noción referida al aprendizaje por Ralph Tyler en 1943, según lo señalan Á. Díaz-Barriga (2010) y L. Niño (2004), entre otros—.

En las últimas décadas, se han venido configurando diferentes enfoques de investigación de la evaluación que la ubican desde perspectivas que analizan su carácter técnico, sus connotaciones políticas y su naturaleza, además de los métodos y dimensiones de la actividad docente (Montoya y Ramírez, 2013). Adicionalmente, aunque el sentido de la evaluación puede comportar un significado formativo o sumativo, su éxito supone un sistema de comunicación de resultados y de retroalimentación eficaz entre los involucrados (institución, profesores y estudiantes) que sirve para conocer y comprender las implicaciones que tienen las distintas formas de representar la calidad de la docencia (Montoya et al., 2014). En cuanto a la evaluación como noción, se reconoce un extenso panorama a nivel mundial; como práctica, se han identificado interesantes modelos basados en el perfil, las capacidades, los resultados, los estándares, la práctica reflexiva y las competencias en la lógica de la evaluación sumativa y formativa.

A partir de lo expuesto, la indagación acerca de los discursos y las prácticas que circulan en la Universidad Distrital sobre la evaluación docente se realizó desde dos perspectivas de análisis: la primera se orientó hacia un reconocimiento conceptual del tema de la evaluación docente a nivel universitario, identificando desde un ejercicio analítico e interpretativo sus concepciones (usos, prácticas, sentidos, fines, etc.); luego, en el segundo momento, se realizó un ejercicio práctico en el que se contó con la participación de los sujetos de la evaluación —los docentes—, con el fin de identificar y reconocer sus propias experiencias evaluativas o, mejor, las que padecen en tanto sujetos atados perpetuamente a diversos procedimientos evaluativos.

Así pues, y en ello radica una justificación de orden práctico, el reconocimiento de la construcción histórica del concepto de *evaluación docente* y el análisis de sus discursos y prácticas —identificados a través de sus protagonistas— posibilitan

repensar el panorama y la condición del profesor universitario como uno de los factores que más repercuten significativamente en el *telos* de la educación superior.

Problematizaciones de la evaluación docente en la Universidad Distrital

La evaluación del desempeño docente es un tema altamente conflictivo al interior de los claustros universitarios, dado que en él se enfrentan intereses, opiniones y creencias del conjunto de actores educativos.

Cinda, 2007

Hay varias preguntas clave al momento de plantear un problema: ¿por qué algo —en este caso, la evaluación docente— es problema?, ¿por qué estudiar la evaluación docente en la Universidad Distrital comporta una problemática o una pluralidad de problemáticas? Un problema no consiste de modo exclusivo en una formulación, y tampoco en la formulación de una pregunta o de un conjunto de cuestionamientos.

Entendemos la problematización en varios sentidos: en el primero, derivado de la obra de Michel Foucault (1999), es concebida como una forma de presentar o de plantear problemas, fundamentalmente aquellos relacionados con lo establecido, con lo dado, con lo que se presenta como incuestionable:

Es cierto —señala el pensador francés, refiriéndose a la política, como nosotros a la evaluación docente— que mi actitud no deriva de esta forma de crítica, que, so pretexto de un examen metódico, recusaría todas las soluciones posibles, salvo una, que sería la buena. Es más bien del orden de la “problematización”, es decir, de la elaboración de un dominio de hechos, de prácticas y de pensamientos que me parece que plantean problemas [a la política o, en nuestro caso, a la evaluación docente]. (p. 356)

Siguiendo este mismo hilo conductor, Ibáñez Gracia (1996) intenta responder a la pregunta “¿qué es problematizar?”, planteada por Foucault, así:

Problematizar es algo muy fácil de definir y extraordinariamente difícil de llevar a la práctica. Se trata simplemente de conseguir que todo aquello que damos por evidente, todo aquello que damos por seguro, todo aquello que se presenta como incuestionable, que no suscita dudas, que, por lo tanto, se nos presentan como aproblemático, se torne precisamente problemático y necesite ser cuestionado, repensado, interrogado, etc. (p. 54)

Por último, sobre este sentido de la problematización, conviene traer a colación lo señalado por Martín y Ovejero (2006), para quienes problematizar es

[...] el modo de actuación del pensamiento: penamos problematizando, esto es, tratando de pensar algo diferente a lo que pensábamos y pensamos. Problematizar es,

por tanto, una actitud, la actitud de dudar de lo evidente e indudable, cuestionando lo incuestionable y haciendo, así, inseguro lo que damos por seguro. (p. 5)

Problematicar es, en segundo lugar, entender algo —en nuestro caso, la evaluación docente— como una dificultad o como un problema. En este sentido, la evaluación docente es problemática por cuanto el ser, el acontecer y el accionar de los docentes —no solo de los de la Universidad Distrital o de los adscritos a la educación superior, sino de todos los docentes de todos los niveles, ciclos y ámbitos educativos— se supeditan constante y permanentemente a diversos procedimientos evaluativos, muchos de los cuales operan como mecanismos de regulación, vigilancia y control.

Es problemático que la condición docente dependa de los cánones y de las estrategias evaluativas —institucionales y suprainstitucionales— y de sus resultados, como también es un problema que los docentes se vean compelidos ininterrumpidamente a ingentes procesos evaluativos, muchos de los cuales no dan cuenta del conjunto de labores y acciones que desempeñan. Es problemático que la evaluación, desde una perspectiva antipedagógica y antiética, se conciba como un engranaje punitivo. También comporta diversas problemáticas el hecho de que la evaluación signe toda la existencia de los docentes, casi al punto de que la vida —o determinada forma de vida— dependa o esté condicionada a la valoración de su labor.

En tercer lugar, y siguiendo el hilo conductor de una conversación tutorial sostenida otrora con el profesor Humberto Quiceno (Quiceno y Sánchez, 2006), podemos entender por *problema* “un obstáculo, una dificultad, un impedimento, un atravesamiento, una tranca”. Por ejemplo, vamos a estudiar la evaluación docente porque ella “ha impedido que la escuela avance, ha detenido la escuela” (p. 1), y se trata de que nosotros, a través de esta pesquisa, removamos esas dificultades y esas problemáticas.

Todos los docentes tenemos un gran problema, nos enfrentamos a un enorme obstáculo, y es que estamos amordazados por la evaluación: somos profesores si ella así nos faculta; permanecemos en la universidad si ella nos lo permite; somos excluidos de la institución si obtenemos deficientes, regulares o malas valoraciones, y somos calificados con “excelencia docente” si los resultados de la evaluación son altamente positivos, si —por citar el último decreto sobre evaluación (MEN, 2009)— nuestro “desempeño es superior” o, como impera en el Estatuto Profesor de la universidad, si la evaluación obtenida es “excelente” (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002, art. 61). La evaluación es problemática porque nos constriñe, nos subyuga, nos compele, nos induce a un conflicto permanente entre responder a la razón de ser de la educación u orientar la acción al intento de responder a los resultados de las calificaciones, de las clasificaciones, de los *rankings*, en fin, a la usanza hamletiana de ser o dejar de ser (Shakespeare, 1993).

Las líneas siguientes, derivadas de las lecturas y los análisis realizados, develan las razones por las cuales consideramos la evaluación docente como una problematización —o mejor, una suma de problematizaciones— que debemos considerar y cuestionar.

Según señala Aguerrondo (1993), las transformaciones globales del orden internacional y el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología han puesto en el ojo de la mira a los sistemas educativos, con un especial acento en el tema de la evaluación del sistema educativo y específicamente de la evaluación docente, al ser este uno de los aspectos fundamentales sobre los que se apoya la calidad del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto (Escudero, Mateo y de Miguel, 1999). La evaluación, y de modo específico la evaluación del docente, continúa viéndose como una actividad compleja, problemática, abstracta y conflictiva para la cual no se encuentran todavía soluciones satisfactorias y cuyos factores de realización dependen de aspectos como el tamaño de los grupos, los recursos, las capacidades, calidades y oportunidades del profesor, el tiempo de dedicación y las condiciones institucionales, entre otros, dando lugar a problemas y temores sobre su operativización.

Parece ser que la problemática de la evaluación docente es una cuestión bastante dificultosa en muchas latitudes —por no decir en todas partes e instituciones—. Así, por ejemplo, Coppola (s.f.), refiriéndose a lo que acontece en la Universidad de Buenos Aires, señala:

El cumplimiento de la Resolución C. S. 1648/91 es bastante irregular por parte de las unidades académicas, ya sea porque no se han implementado las propuestas formuladas y aprobadas o bien porque se implementan de forma discontinuada, a excepción de tres unidades académicas. Tampoco en todos los casos se aplican cuestionarios a docentes, ni se usan los resultados como antecedentes en los concursos docentes, ni existe la vinculación del programa de evaluación docente con la capacitación y perfeccionamiento de los docentes. Aún más grave es el incumplimiento de la implementación de los programas de seguimiento y evaluación de la docencia como “condición *sine qua non* de la puesta en marcha del régimen de regularidad estudiantil”, tal como lo determinado en la mencionada resolución. (p. 16)

El debate dado en relación con el tema alienta a resignificar las experiencias presentes y a rescatar cuestiones pendientes en torno a la educación y la calidad de esta, a la pedagogía, a la formación de docentes, a las relaciones entre enseñanza y aprendizaje y a las regulaciones de las políticas educativas, sus puntos de encuentro y de tensión, desde una perspectiva que pone de manifiesto diversos obstáculos en relación con la evaluación de los docentes. Algunos de estos son la variedad de perspectivas desde las cuales se puede evaluar, la razón de ser del docente en el campo de la educación superior, los problemas educativos que se desenvuelven en

el país, las perspectivas globales y locales de evaluación docente y el sentido y las verdaderas intenciones de estos procedimientos.

La evaluación que se habría de aplicar a los docentes debería ser necesariamente diferenciada, diferenciadora y diferencial, teniendo en consideración las múltiples aristas que se relacionan con los sujetos a quienes esta se aplica y las acciones que ejecutan los evaluados. Así, por ejemplo, no es lo mismo evaluar en áreas diferentes de conocimiento; tampoco es lo mismo evaluar en diferentes niveles de la educación (pregrado y posgrado), y, menos aún, aplicar la misma evaluación a docentes que pueden llegar a tener en sus aulas a más de trescientos estudiantes que a docentes que pueden tener menos de cinco estudiantes, como actualmente acontece en nuestra institución. Sobre esta problemática, que se presenta de igual manera en otras instituciones, Minniti, Irarrázaval, Villegas, Pérez y Ferrari (2009) nos advierten:

Debido principalmente a las diversas áreas de actividad presentes en una universidad moderna, la evaluación global de académicos universitarios resulta muy compleja. Es difícil comparar un químico con un músico, un psicólogo con un arquitecto o un médico con un filósofo. Sin embargo, se pueden encontrar elementos comunes. A menudo una universidad necesita juzgar la calidad de sus profesores para cada área y, transversalmente, en las distintas áreas del saber que comprende. (p. 232)

En la Universidad Nacional de Colombia se identifican problemáticas similares, como se señala en un documento que pretende recoger los insumos para la instauración de un sistema y una política de evaluación docente acorde con los intereses y las necesidades institucionales. Empero, señala la propuesta:

No existe evidencia institucional, sistemáticamente construida y analizada que establezca el grado de desarrollo de los docentes de la UNC en cada uno de sus desempeños misionales que le son pertinentes, pero muy especialmente en la docencia propiamente dicha, así como dónde se encuentran las oportunidades de mejoramiento de cada docente en particular y de la institución en general en ese aspecto sustantivo del quehacer educativo. (Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia, 2011, p. 5)

Una de las tantas tareas pendientes de los tomadores de decisiones en materia de evaluación docente será considerar esas diferencias, pero también las semejanzas que puedan darse, e idear estrategias de valoración acordes con las especificidades propias para rangos comunes, pues ha de ser imposible responder a cada caso en particular, desde la perspectiva de que la valoración propenda hacia la equidad y la justicia.

En la Universidad Distrital, las preguntas por la construcción histórica del concepto de *evaluación* y, en especial, los discursos y prácticas evaluativos que permean la cotidianidad del docente no se ven del todo materializados en el interior de la misma institución y en las diferentes unidades académicas (facultades y proyectos académicos y curriculares), y, menos aún, desde la perspectiva del cumplimiento de

la misión institucional. Tampoco podemos hablar propiamente de la existencia de un sistema de evaluación docente o de una política de evaluación de la labor docente, por cuanto el Estatuto Profesorial, por ejemplo, que replica lo prescrito en materia de evaluación docente por el Acuerdo 008 de 2002, es una reglamentación que cobija solo a los profesores de carrera de la universidad, dejando por fuera de la regulación a cerca de tres cuartas partes de los docentes que configuran la planta profesoral: los denominados “profesores ocasionales”, en sus diversas modalidades de vinculación. Existe, eso sí, un conjunto de normas, documentos, discursos y prácticas relacionados con la evaluación de profesores que contienen prescripciones o insumos acerca de la materia, pero que, en cuanto tales, no constituyen, como se explicó anteriormente, un sistema o una política de evaluación docente.

Puede leerse, en las respuestas dadas a la encuesta, que la evaluación docente por parte de los profesores “presenta la falencia de que es subjetiva y puede mediar hacia cualquiera de los extremos; es alguno de los elementos que tienen las diferentes preguntas, busca ser constructiva; sin embargo, no se observa hasta dónde permea el quehacer docente” (Sánchez, 2018a, p. 19). Asimismo, se señala otra respuesta:

La evaluación docente tendría sentido si en realidad causara algún efecto. Sin embargo, es sabido que las faltas en las que debe incurrir un docente deben ser definitivamente muy graves para que exista alguna consecuencia. Criterios como el respeto por el tiempo de los estudiantes, el cumplimiento estricto de los *syllabi*, la falta de rigurosidad conceptual y otros asuntos delicados ni siquiera están contemplados en la evaluación que hacen los estudiantes ni en la del Consejo de Carrera. Esto debería ser determinante en la estabilidad laboral del docente para que la evaluación tenga sentido. (pp. 20-21)

Las respuestas emitidas por los estudiantes tampoco divergen mucho respecto de la percepción que se tiene sobre la problemática de la evaluación docente; así, por ejemplo, un estudiante afirma lo siguiente:

Considero que el sentido de este proceso debe ser la regulación de los docentes con respecto a los criterios evaluativos y garantizar las características propias para el cumplimiento de las actividades académicas. Aunque es fácil notar que dicho proceso no es tomado en cuenta por parte de las decanaturas y por ello los estudiantes que realizan la evaluación son muy pocos. (Sánchez, 2018b, pp. 4-5)

Para el cumplimiento de sus funciones, la Universidad Distrital cuenta con grupos de trabajo definidos en sus estatutos y en sus reglamentos vigentes (acuerdos 008 y 011 de 2002 del Consejo Superior Universitario), y para el caso de la evaluación docente, en la universidad se constituyen los órganos denominados *comités de evaluación* (unidades de carácter consultor), entre los que se encuentra el Comité de Evaluación Docente, que vela por la permanente revisión de lineamientos institucionales en torno a la evaluación docente y que la promueve institucionalmente. A pesar de esto,

el tema de la evaluación docente se deja a modo de prescripción en las normativas, lo cual se refleja en la baja aceptación de las políticas y en la identificación de los instrumentos de evaluación docente como únicos medios para su concreción.

En el campo evaluativo, la universidad ha experimentado en los últimos años diferentes procesos académicos y administrativos acordes con las dinámicas de re-direccionamiento ministerial y con los parámetros gubernamentales. En cuanto a los procesos de evaluación docente establecidos, no se han derivado de nuevas lógicas y compromisos institucionales alrededor del reconocimiento conceptual de la evaluación y de sus formas de interpretación para contribuir a la formación docente y a su función formativa. Sobre este respecto, es pertinente resaltar una problemática acuciante en las instituciones y a la cual la nuestra no es del todo ajena:

Una situación frecuente es que los cambios periódicos en las administraciones universitarias incluyen cambios en el personal responsable de la evaluación, lo que impide una continuidad y acumulación del conocimiento práctico. La ubicación formal y permanente de los encargados de las acciones de evaluación en una dependencia universitaria podría proporcionarles mejores condiciones laborales para contribuir a la consolidación de la evaluación del desempeño docente a largo plazo. (Rueda, 2008, p. 12)

El intento por cumplir con lo establecido se explica y establece desde un modelo de ponderación valorado desde tres tipos y formas evaluativas, de la siguiente manera: los consejos curriculares de los denominados *proyectos curriculares o académicos* son responsables de asignar el 30 % de la evaluación docente; a la evaluación realizada por los estudiantes se asigna el 50 %, y los mismos docentes, a través de un ejercicio de autoevaluación, complementan el total de su valoración con el 20 % restante (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002c, art. 5, 2002d, art. 64). Esto reduce el trabajo evaluativo del docente a la aplicación de tres instrumentos por parte de tres actores evaluadores, concediendo el mayor peso a la evaluación de los estudiantes a través de un cuestionario virtual que se suele responder de manera anónima. Sobre este asunto, consideramos pertinente traer a colación lo que según Coppola (s.f.) acontece en la Universidad de Buenos Aires: “La evaluación de la docencia utilizando únicamente cuestionarios conlleva una serie de dificultades que pueden ser subsanadas utilizando otras herramientas complementarias y que, a su vez, otorgarían una mirada más amplia” (p. 16).

Tampoco la evaluación toma en consideración el conjunto de las actividades realizadas por el docente, sino que se limita a dar respuesta a unos descriptores (criterios) básicos que no permiten una mirada de conjunto sobre la práctica y la labor de los profesores universitarios. Emerge, consecuentemente, la pregunta señalada por Coppola (s.f.) a propósito de si se evalúa a los docentes como docentes, investigadores o profesionales, pues

[...] en las evaluaciones no se hace mención a la actividad docente como una actividad profesional, reflexiva y creativa, ni tampoco a la valoración de las condiciones de trabajo real del profesor universitario. Poco se dice de las condiciones de trabajo, contexto social, la distribución del poder, las imbricaciones de la función docente con el resto de las funciones que realiza; de la evaluación de los aprendizajes, de la práctica de los docentes en las aulas, etc. (p. 18)

Con esta problematización concuerdan los investigadores del Cinda, para quienes

[...] la evaluación de la docencia en educación superior, en general, no reconoce la complejidad de los procesos involucrados en esta función, y los instrumentos empleados no cubren ámbitos específicos que den cuenta de la relación entre el sustento teórico educativo o del aprendizaje, lo epistemológico, la gestión del proceso en las instancias burocráticas de la organización y la evaluación del desempeño de los profesores. (Cinda, Grupo Operativo de Universidades Chilenas y Fondo de Desarrollo Institucional del Mineducación de Chile, 2007, p. 34)

Otros autores como Contreras et al. (2007), expertos en el tema de la evaluación de la docencia a nivel de la educación superior, consideran que en la mayoría de experiencias evaluativas los estudiantes tienen la percepción generalizada de que la evaluación docente que se aplica en las universidades no tiene consecuencias, pues generalmente no son informados de los resultados ni de las consecuencias que esta tiene, con el agravante de que no perciben cambios sustantivos en las prácticas de enseñanza de sus docentes.

Esta situación crea, como es natural, una atmósfera de desconfianza y apatía ante la práctica evaluativa, entre otras razones porque los estudiantes también la consideran como la única herramienta a través de la cual podrían prescindir de los malos profesores. Infortunadamente, esta es una cuestión presente en no pocas instituciones. En España, por ejemplo, podría decirse que es una característica común de muchas universidades, según se lee en el informe del Consejo de Coordinación Universitaria (2002):

La evaluación de la actividad docente del profesorado es abordada de forma heterogénea por parte de las unidades evaluadas. Entre las debilidades señaladas por las titulaciones se resaltan la ausencia de mecanismos de evaluación del profesorado, las deficiencias en los procedimientos de evaluación existentes y la escasa valoración que se realiza de la evaluación docente. Las unidades que valoran positivamente este aspecto indican cómo se pone de manifiesto, a través de la evaluación docente, la competencia profesional de los profesores. No obstante, no hay un reconocimiento de las consecuencias de tal evaluación. Las propuestas, consistentes con el análisis, manifiestan la necesidad de mejorar los procedimientos de evaluación del profesorado y de establecer pautas de actuación en función de los resultados de esta evaluación. (p. 37)

Esta idea es reforzada por el análisis sobre las dimensiones y variables más relevantes de evaluación de la docencia universitaria realizado por López-Barajas y Ruíz

(2005): “Si la comunidad universitaria no asume la necesidad de disponer de mecanismos de evaluación de la enseñanza, y en concreto de la docencia, que alcancen a todos los niveles, no podremos hablar de enseñanza de calidad en las universidades” (p. 23). También consideramos —como estos autores— que en materia de evaluación docente hay un largo camino por recorrer, pues debemos ser “los investigadores y los docentes universitarios los que tenemos que dar los primeros pasos estimulando el debate, acercándolo a los diversos colectivos implicados y aportando alternativas” (p. 23).

Una perspectiva pedagógica de la evaluación docente y la consideración de dimensiones de orden ético y político sobre esta actividad, además de concebirla y ponerla en funcionamiento como instrumento real de mejoramiento y cambio, con seguridad permitirán pensar la evaluación de otro modo, pues, como señala Rueda (2008),

[...] son pocos los esfuerzos de iniciativas de evaluación que estén claramente vinculados con acciones institucionales para emplear los resultados para ofrecer apoyos a los académicos, a fin de mejorar la función docente en las universidades. Adicionalmente, si se acepta la vinculación de la evaluación con programas de remuneración económica, habría que advertir de la disparidad en la figura contractual de los académicos en las universidades que los condiciona para ser beneficiarios de estas iniciativas. (p. 9)

Rueda señala en su informe, respecto de la disparidad de la figura contractual, que “algunas universidades pueden contar con 80 % de personal de carrera con dedicación completa, mientras que otras, con 20 % o menos” (p. 9); sin embargo, en nuestro caso, la relación es inversa, pues cerca del 70 % de los profesores, por no ser de planta, no cuentan con algunos beneficios derivados de la evaluación docente.

En otro documento, el mismo Rueda (2009) señala como una dificultad la escasez de experiencias que consideren el uso de los resultados como mecanismo de diagnóstico de procedimientos de formación continua e integral de los profesores, en este caso, desde el enfoque de las competencias docentes:

Un elemento importante a destacar es el conocimiento de pocas experiencias de evaluación del desempeño docente que desde la planeación consideren el uso de los resultados para la formación continua del profesorado, por lo que tanto la comunicación de estos resultados a cada uno de los docentes como la previsión de las acciones que seguirán para mejorar esta actividad deberán ser planeadas cuidadosamente para completar un ciclo del proceso. (p. 14)

Otra problemática tiene que ver con el uso de los instrumentos para la evaluación de los docentes. Los instrumentos resultan ser herramientas evaluativas diseñadas y aplicadas de forma inconsulta y descontextualizada; sus particularidades dependen del tipo de vinculación del docente y no apuntan propiamente al reconocimiento y valoración del trabajo en la enseñanza, la investigación y el liderazgo pedagógico. Se dejan de lado, entonces, elementos claves que tienen que ver con las actividades

magisteriales y el desempeño en el aula, así como otros factores determinantes en cuanto a la disciplina, la función y el número de grupos o personas con las que trabaja el docente.

Por otro lado, se encuentra que la cultura universitaria deja ver un problema histórico a nivel institucional: algunas prácticas evaluativas no reflejan de manera seria y fehaciente las diferentes situaciones y problemáticas del cumplimiento de funciones básicas (o mínimas) de los docentes; en muchos casos, se responde a los cuestionarios faltando a la verdad —ya que la evaluación no refleja la actuación real del docente— o se conduce a responder los cuestionarios en forma poco seria, lo cual hace que los profesores pierdan confianza en esta información y la dejen de tomar con el rigor que debía caracterizarla (Contreras, 2008).

Con la evaluación docente, en particular, ocurre lo mismo que con la evaluación en sentido general: se ha extendido por todas partes; funciona sobre todos los sujetos y sobre sus acciones; se convirtió en una necesidad, en un deber, en una exigencia, en un derecho; es, en fin, y al parecer, un hecho ineludible y perentorio al punto de que padecemos la enfermedad de la evaluación:

La evaluación en educación [y docencia] ocurre, pero, posiblemente, más de lo que debiera. De alguna manera, hoy se puede hablar de una enfermedad: la “evaluatitis”, para aludir a un cierto exceso de acciones evaluativas. Todo tiene que ser evaluado. Tomando palabras prestadas del contexto de la administración se afirma que “lo que no se mide (o se evalúa) no se puede mejorar”; por eso hay que evaluar (controlar) todo lo que sea posible. Esta situación conduce, por una parte, posiblemente, a realizar evaluaciones sobre situaciones que no la requieren, y, por otra parte, a generar información evaluativa sobre asuntos que no son relevantes en un determinado contexto educativo, o a producir cantidades ingentes de información que no van a ser empleadas de manera adecuada. En último término, esta ocurrencia de lo evaluativo puede conducir a su desgaste, a perder la importancia que eventualmente tenga como factor de cambio y desarrollo educativo. (Torres, 2011, p. 222)

En este contexto de *panevaluatits*, y con el propósito de intentar develar algunas de las problemáticas descritas, ordenamos este ejercicio a indagar por la evaluación docente, lo cual implica reconocer de qué manera los discursos y prácticas evaluativos que subyacen a la condición del profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas evidencian las distintas formas de conceptualización y experiencias de esta, de manera que sea posible resignificar la evaluación docente, dotarla de sentido y, con ello, contribuir al fortalecimiento de la política de evaluación docente a nivel institucional. Tal es el marco en el cual se propuso este ejercicio investigativo acerca de la evaluación de la evaluación docente, que, a modo de una metaevaluación, aporta sin duda insumos para el mejoramiento de la propuesta de la evaluación docente vigente en la universidad, a partir de, entre otras, las siguientes preguntas:

- ¿Qué es ser docente y cuál es la concepción del trabajo docente en la Universidad Distrital?
- ¿Cuál es la concepción de *evaluación* y de *evaluación docente* que subyace en las políticas institucionales de nuestra *alma mater*?
- ¿Cuáles son los criterios y principios que sustentan los procesos evaluativos de los docentes que se llevan a cabo en la institución?
- ¿Por qué y para qué se realiza la evaluación docente en la universidad?, ¿cuáles son los usos institucionales que se les dan a los resultados de la evaluación docente?
- Desde el punto de vista conceptual, ¿es posible hablar de una cultura de la evaluación y de la evaluación docente a nivel institucional y de las unidades y los programas académicos de las facultades en la Universidad Distrital?
- ¿Qué concepción de *evaluación* se reconoce en procesos de evaluación —docente e institucional— en la universidad?
- ¿Qué sentido e intencionalidades tiene la evaluación docente en la Universidad Distrital?, ¿cuál es el *telos* que orienta la acción valorativa que opera sobre el cuerpo profesoral?, ¿qué se pretende con la evaluación docente?
- ¿Los modos, los instrumentos, las herramientas, los procesos y las acciones de evaluación docente permiten, en efecto y de manera objetiva, dar cuenta de la labor de los docentes en tanto ejercicio magisterial?
- ¿Debe la evaluación docente ser integrada e integral, diferenciada y diferencial, en consideración con las especificidades y condiciones de los docentes y de su labor, en correlación con el tipo de vinculación y con el nivel en que se desempeñan? Esto es, ¿la evaluación —formateada tal como está— debe seguir operando de manera diferente sobre los profesores adscritos a los programas de pregrado que sobre los adscritos a los programas de posgrado?
- ¿Qué tipo de evaluación debe aplicarse a aquellos docentes que desempeñan, además, funciones misionales, de investigación y proyección social, administrativas o de dirección académico-administrativa en la universidad?, ¿debe ser la misma que se aplica a un profesor que desempeña solamente funciones de docencia?
- Sabiendo que la evaluación se correlaciona con los lineamientos educativos, pedagógicos y teleológicos que orientan el accionar de la institución, ¿cuáles son las concepciones de *educación*, *conocimiento*, *sociedad*, *hombre* y *universidad* que subyacen a la filosofía institucional?
- ¿Cuáles son las instancias encargadas de la evaluación docente y cómo operan —en estricta correlación— con los objetos-sujetos evaluados?

- ¿Deben seguirse manteniendo los instrumentos (formatos) actuales o es necesario replantearlos?
- ¿Es necesario evaluar el desempeño docente?, ¿qué se deriva de tal evaluación?, ¿cuáles son las consecuencias de la evaluación para los profesores?
- ¿Es la evaluación docente (de carácter integral, formativo, pedagógico y educativo) una apuesta institucional o una exigencia externa (pragmática, utilitarista y mercantilista) que se ordena a responder a las exigencias derivadas de la cultura de la certificación, la autorregulación y la acreditación imperante?
- “¿Es imprescindible conocer qué piensan los participantes directos del proceso, esto es, directivos superiores, profesores y estudiantes, de la evaluación del desempeño docente?” (Cinda et al., 2007, p. 32).
- ¿Qué se debe evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿con base en qué parámetros y criterios evaluar a los docentes?, ¿cómo evaluarlos?
- ¿Qué fuentes de información deben intervenir en la evaluación docente?, ¿qué hacer con la información derivada de la evaluación?
- “¿Cuáles son los elementos conceptuales, los indicadores, las estrategias y los instrumentos que deben acompañar un sistema de evaluación del desempeño profesoral que permita una cualificación de la docencia [en la Universidad Distrital]?” (Rizo, 1999, p. 2).
- “¿Cuáles son los nuevos escenarios que se manifiestan en la gestión docente universitaria? [...], ¿existe [en la universidad] un modelo de evaluación de la docencia y del docente? [...], ¿se construyen procesos de actualización en lo disciplinar y pedagógico, así como de desarrollo organizacional en la institución, a partir de una retroalimentación de los resultados de la evaluación docente vigente? [...], ¿para qué ha servido la evaluación docente en la Universidad Distrital?, ¿para qué debería servir?” (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2011c, pp. 20-26).
- “¿Es posible —y de ser así, cómo— establecer un juicio objetivo sobre la calidad de la docencia?” (Montoya y Ramírez, 2013, p. 296).

Podríamos continuar multiplicando estos cuestionamientos relativos a las problematizaciones, con la consecuente dificultad de tener que intentar dar respuesta a todos ellos —cuestión que no sería posible en este ejercicio académico de investigación—; empero, todos ellos, y los tantos otros que no explicitamos, dan cuenta en efecto de lo dificultoso que resulta plantear el tema de la evaluación docente, cuestión que damos por sentada como natural, necesaria, conveniente, pertinente, útil, buena, apropiada, etc.; en fin, como señalamos en otro lado,

[...] estas cuestiones problematizadoras buscan: poner entre paréntesis la evaluación (sus formas, dominios y saberes), toda vez que ha asumido el rol de juez de jueces, la tarea de sopesar el conjunto de la condición humana (referida a la educación, en particular), sus acciones, relaciones y resultados; analizar los procesos por los que se regulariza y se hace imprescindible para la sociedad; determinar las instancias en que y a través de [las cuales] se normaliza, las reglas por las cuales se naturaliza, las circunstancias de su emergencia y su razón de ser en la sociedades disciplinaria y de control. (Sánchez, 2015, p. 22)

Marco teórico

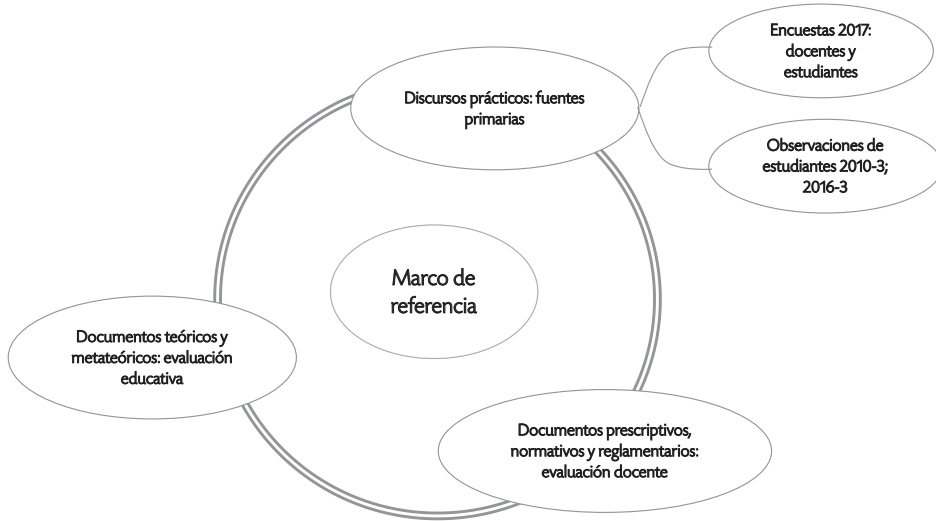
Tres son los marcos de referencia que hicieron posibles los análisis acerca de la evaluación, en términos generales, y de la evaluación docente, en particular. Estos son: en primer lugar, los desarrollos teóricos y metateóricos realizados en diversas latitudes, tiempos y momentos acerca del objeto de la indagación; en segundo lugar, el conjunto de fuentes que dan cuenta de discursos prescriptivos, normativos y reglamentarios —convenciones y declaraciones internacionales, leyes, decretos, resoluciones, circulares de orden nacional y normativas institucionales que se reconocen y concretan a nivel de la universidad que es objeto de indagación—, y, finalmente, unos discursos que llamamos *prácticos*, pues se derivan de la valoración del ejercicio magisterial —entendido en sentido amplio y como objeto de evaluación institucional—. Tales discursos se derivan de dos fuentes: las respuestas dadas a una encuesta aplicada a los profesores y estudiantes de la Universidad Distrital, por un lado, y el análisis de las observaciones realizadas por los estudiantes a través de los formatos institucionales de evaluación docente en los periodos académicos 2010-3 y 2016-3, por el otro.⁴ La figura 2 sintetiza este marco de referencia.

En el análisis que abordamos a continuación, se develan desarrollos teóricos de diversos órdenes: generales, particulares, locales e institucionales. Estos están localizados en diversos ámbitos históricos y geográficos, han sido puestos en funcionamiento en diferentes instancias de orden institucional y fueron producidos por sujetos de las más diversas posturas académicas. Estos planteamientos describen experiencias —activas o pasivas— sobre este conjunto de discursos y prácticas evaluativas que se han entretejido a modo de una fina filigrana que, en la actualidad,

4 En la Universidad Distrital se desarrollan al año tres periodos académicos, toda vez que en el periodo intersemestral (comprendido en las vacaciones de mitad de año) los estudiantes tienen la posibilidad de inscribir asignaturas, considerándose este como un periodo académico. La razón de tomar los semestres 2010-3 y 2016-3 obedece a que, en las bases de datos acopiadas por la Oficina de Docencia, estos periodos presentan —en relación con otros— información más completa.

atraviesa de manera permanente el ser y el acontecer de los sujetos, de las instituciones y de las sociedades en que aquellos se desenvuelven.⁵

Figura 2. Marco de referencia de la indagación



Fuente: elaboración propia.

5 Sánchez (2015) realiza una acotación a propósito de la descripción de historias globales y generales que bien puede explicitarse en el desarrollo de esta indagación: “Una acotación a diversos trabajos que han pretendido una historización de la evaluación educativa (a nivel mundial, regional y nacional) ubica el análisis en una historia trascendental, continua, evolutiva y tradicional, de la cual habrá que tomar distancia si se quiere atender a una descripción arqueológica que –distante de la curva evolutiva, de la cronología lineal, de la tradición y su autoridad, del sujeto fundador, de las teleologías que persiguen fines últimos y orígenes primeros– ubica el análisis en el terreno de las rupturas, de las discontinuidades, de los avances y retrocesos, operados en tal ámbito”. Así pues, “una de las consecuencias de los análisis históricos abordados por Foucault tiene relación con la diferenciación entre historia global e historia general. La historia en su forma tradicional se dedicaba a ‘memorizar’ los monumentos del pasado, a transformarlos en documentos y a hacer hablar esos rastros que, por sí mismos, no son verbales a menudo, o bien dicen en silencio algo distinto de lo que en realidad dicen”. La historia que propone es aquella “que transforma los documentos en monumentos y que, allí donde se trataba de reconocer por su vaciado lo que había sido, despliega una masa de elementos que hay que aislar, agrupar, hacer pertinentes, disponer en relaciones, constituir en conjuntos”. Es una historia que tiende “a la arqueología, a la descripción intrínseca del monumento” (p. 47). En relación con esa historia, señala Foucault (1970), “el tema y la posibilidad de una historia global comienzan a borrarse, y se ve esbozarse los lineamientos, muy distintos, de lo que se podría llamar una historia general” que desplegaría el espacio de una dispersión, por oposición a una historia global, que “apiña todos los fenómenos en torno de un centro único: principio, significación, espíritu, visión del mundo, forma de conjunto” (pp. 10-16). La analítica aquí propuesta tiene, entonces, relación con una historia general de la evaluación docente.

En el conjunto de piezas documentales que presentamos a continuación, encontramos diversas teorías y metateorías sobre la evaluación, de modo general, y sobre la evaluación docente, de modo específico. Estas se relacionan con conceptualizaciones, objetos, finalidades, principios, características, dimensiones, dominios, modelos, sistemas, procesos, es decir, discursos y prácticas que indican el lugar que, en el marco de la educación y la pedagogía, ocupa en la actualidad el saber referido a la evaluación docente.

Ernest House (1994), en su obra *Evaluación, ética y poder*, refiere diversos modelos evaluativos. Estos son: el enfoque del análisis de sistemas; la perspectiva de objetivos conductuales (basada en metas); el modelo de toma de decisiones; el enfoque libre de metas (sin objetivos definidos); el estilo de la crítica de arte; el enfoque de la revisión profesional (acreditación); la perspectiva cuasijurídica (enfoque de contrapuebas), y el estudio de casos (o modelo de negociación o transaccional).

Por su parte, Stufflebeam y Shinkfield (1995), en *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*, sostienen que, dada la vaguedad de los discursos evaluativos, se pueden identificar tres grandes perspectivas acerca de la evaluación: la de los modelos pseudoevaluativos, que conducen a conclusiones erróneas mediante la evaluación; la de los cuasievaluativos, que incluyen estudios que se preocupan por dar respuestas a ciertas cuestiones de interés, en lugar de determinar el valor de algo, y la de los verdaderamente evaluativos, que comprenden los esfuerzos globales para examinar el valor y el mérito de un objeto.

En el documento titulado “Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior”, Royero (s.f.), aunque no se refiere de manera exclusiva a la evaluación docente, señala otros modelos que se aplican en la educación superior, además de los mencionados anteriormente. Así, por ejemplo, el autor cita a Kells, quien describe tres modelos básicos de evaluación de la calidad: el modelo americano, que se ordena hacia el mejoramiento de los programas institucionales y a proporcionar garantías al público; el modelo europeo continental, cuyo marco se constituye por la satisfacción de “las expectativas de los gremios; el foco de la evaluación es ante todo el programa académico, más que los servicios administrativos y las estructuras”, y el modelo británico, que “pone énfasis en el mantenimiento de los estándares de los títulos académicos y los establecimientos de criterios de calidad”. El modelo escandinavo representa una variante del modelo europeo continental y tiene como objetivos principales la garantía al público y la mejora del sistema; su “marco de evaluación se concentra en estándares gremiales” (p. 4).

Por otro lado, en la obra *La evaluación docente en el mundo*, Guevara, Meléndez, Ramon, Sánchez y Tirado (2016) sostienen que el actor que ejerce mayor influencia sobre el aprendizaje de los alumnos es el maestro. Por esta razón, la evaluación como instrumento para el mejoramiento del desempeño del docente se ha consolidado como tendencia internacional, según se puede evidenciar en países

como Australia, Chile, Cuba, España, Estados Unidos, Inglaterra y Suiza, y en diversos estudios orientados por OCDE, los cuales recogen evidencia de veinte países en torno a la evaluación docente y sus implicaciones políticas.

Por su parte, Rueda y Díaz Barriga (2011) sostienen, en *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, que un tema relevante —aunque poco estudiado— que atañe a la educación superior tiene que ver con la evaluación de la docencia. En esta publicación, resultado de ejercicios de investigación y debates de notables académicos mexicanos, se abordan temas relativos a la concepción de la evaluación docente en cuanto proceso para el mejoramiento de la práctica docente; el reconocimiento y la valoración de la existencia de diferentes dimensiones y variables para el tratamiento del tema; la necesidad de conectar la evaluación con la formación docente; la necesaria participación de los actores (principalmente los docentes) como elementos sustantivos del proceso; los aspectos fundamentales para la consolidación de políticas nacionales e institucionales de evaluación docente, y los usos sociales e institucionales de la evaluación, entre otros temas.

Castillo y Cabrerizo (2010), en su obra *Evaluación educativa, de aprendizajes y competencias*, dedican el octavo capítulo para analizar el papel del docente frente a la evaluación, entendiendo que la reflexión sobre esta práctica constituye una “aportación fundamental en la formación y perfeccionamiento de todo profesor”, más aun si las nuevas demandas “requieren de una nueva *cultura evaluadora* que recoja por parte de los docentes cambios muy significativos en su forma de evaluar” (p. 414). Esto implica la revitalización de las funciones de la evaluación, en perspectiva del mejoramiento de la labor docente y, por supuesto, de los procesos de aprendizaje.

Mariano Ibar (2002) analiza, de forma similar, en su libro *Manual general de evaluación*, lo relativo a la evaluación del profesor, en cuanto principal dinamizador del proceso educativo. Este autor identifica las características más relevantes de los profesores, gracias a las cuales estos logran una mayor incidencia en los resultados académicos de sus estudiantes, y analiza las funciones de la docencia y los criterios usualmente empleados en su evaluación. Esta obra pone especial énfasis en las principales prácticas derivadas de la aplicación de la evaluación, en perspectiva de la selección, promoción y valoración de los puestos de trabajo y la estimación de los méritos del profesor. Además, realiza una revisión y clasificación de los test existentes según el sujeto y usuario de la evaluación y sugiere una construcción de herramientas apropiadas a la evaluación del profesor, considerando las circunstancias y necesidades específicas de las instituciones educativas en las que se realiza la valoración.

El tema de los indicadores para evaluar y autoevaluar diversos aspectos de la actividad docente también es tratado por Casanova (1999), en su *Manual de evaluación*

educativa, en términos de la puntualidad, el cumplimiento de horarios, la actualización permanente, la autoevaluación de la práctica docente, la autoevaluación de la programación, los resultados de las unidades didácticas y las expectativas de mejora institucional.

Por otro lado, Sánchez Rodríguez (2015), en el trabajo titulado “El sistema de evaluación de la actividad investigadora de profesores universitarios”, analiza el caso de la valoración de la actividad investigadora de los profesores universitarios que en España realiza la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI). El autor señala que “la jurisprudencia ha establecido los límites de dicha discrecionalidad mediante la necesidad de motivar el juicio técnico, aun cuando la CNEAI se ampare en los comités de expertos” (p. 207).

Otro prolijo trabajo de investigación, denominado *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria* (Cinda et al., 2007), presenta los resultados de un proyecto de investigación que analiza el tema de la evaluación del desempeño docente en el escenario de la educación superior desde diversas perspectivas, “en un contexto donde la medición de la productividad académica se ha centrado en la investigación y la prestación de servicios, no obstante que la actividad docente concita la mayor parte del tiempo de los profesores” (p. 5).

La tesis doctoral de la académica Martha Cruz (2007), titulada *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario*, presenta, en el primer capítulo, un amplio marco teórico acerca de los antecedentes históricos sobre la evaluación (educativa) y un análisis de los tipos de evaluación, para llegar posteriormente a la evaluación del desempeño del profesorado —en especial el universitario—, considerando la opinión del alumnado y la autoevaluación del profesor. A partir de esto, plantea el contexto institucional de la evaluación en las universidades mexicanas, específicamente en la Universidad de Guadalajara. Aquí se tratan los temas de la evaluación interna, la evaluación externa y la evaluación de algunos centros universitarios de esta institución. En el desarrollo de la propuesta, la autora analiza el uso del video como técnica para la evaluación del profesor —en particular, el diseño de la muestra para filmación de la práctica docente, el uso de técnicas de observación y la sistematización de las observaciones de las filmaciones—; el cuestionario de observación; la evaluación por jueces; el cuestionario de autoevaluación del profesorado; el cuestionario de evaluación del profesorado por la opinión del alumno, y la evaluación aplicada por el Departamento de Psicología. Algunas de las conclusiones derivadas del trabajo señalan la complejidad de la labor docente, así como su condición esencial para el buen desempeño de los procesos educativos. Esto implica que

[...] los juicios emitidos después de una evaluación no sean totalmente objetivos y fundamentados como se quisiera, sobre los agentes y factores que intervienen en los procesos educativos, como son: personales, sociales, culturales, económicos y

pedagógicos, articulándose en sentidos diversos y originando una gran variedad de características docentes. (Cruz, 2007, p. 172)

En el artículo “La evaluación del desempeño docente en la universidad”, Rueda (2008) sintetiza las características más sobresalientes de este tipo de evaluaciones del desempeño docente en las universidades públicas de Ciudad de México, evaluaciones que, derivadas de las políticas nacionales e internacionales de evaluación, pretenden, a partir de determinados criterios de universalidad, servir de instrumento para el sostenimiento de los programas de compensación económica y de acreditación. El autor muestra cómo, en la evaluación del desempeño docente, predomina la opinión de los estudiantes, obtenida a través de cuestionarios. Esta metodología

[...] supone una alta especialización de conocimiento técnico de quienes asumen esta responsabilidad, por lo que las universidades deben facilitar la participación de especialistas y el desarrollo de programas de formación profesional *ad hoc*. (p. 1)

Otro documento de este autor usado como insumo en la presente investigación es “La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias” (2009), que realiza un análisis “sobre los principales argumentos y características atribuidas al enfoque por competencias en educación, para analizar las distintas definiciones disponibles y algunas de las propuestas sobre las competencias docentes”; asimismo, propone algunos

[...] criterios y estrategias para desarrollar programas de evaluación de los profesores en el contexto de un ambiente generalizado en el sector educativo que está adoptando el modelo de las competencias para realizar reformas escolares, rediseños curriculares, revisiones a las estrategias didácticas y a las formas y funciones de la evaluación. (p. 1)

También se consideró “La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente” (Arbesú y Rueda, 2003), donde se muestra “el panorama general que presenta la evaluación de la docencia universitaria”, hasta ahora usada con fines burocráticos y de control; de igual modo, plantea “la necesidad de llevar a cabo una evaluación formativa como opción para la comprensión y mejoramiento de la docencia” (p. 57).

Minniti et al. (2009) proponen, en su trabajo “Evaluación de profesores universitarios por sus labores de investigación y creación”, un análisis respecto de la evaluación de la actividad académica de investigación y creación desarrollada por parte de académicos universitarios, desde la perspectiva de “establecer criterios transversales a todas las disciplinas que busquen objetivar la evaluación del desempeño académico”, con un enfoque especial de comparación entre las ciencias y las artes. En la propuesta se entienden la investigación y la creación “como fuentes generadoras de conocimiento” (p. 231).

Al decir de Coppola (s.f.), la evaluación docente desempeña un papel esencial en la universidad en perspectiva de la mejora institucional, más si se entiende la docencia universitaria como una práctica social (educativa) y, consecuentemente, a los docentes como uno de los agentes fundamentales del desarrollo educativo. En virtud de esto, es necesario determinar la calidad con la que se realizan las actividades implícitas en el desarrollo de la función docente (planificar, aprender, gestionar, evaluar, elaborar material didáctico, entre otras) y en correlación con las funciones misionales institucionales (investigación, extensión y gestión docente).

En el documento “La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes”, López-Barajas y Ruíz (2005) presentan la construcción y aplicación de un cuestionario para la evaluación de la docencia universitaria, con un enfoque formativo, dentro de la evaluación institucional de la Universidad de Jaén, a partir de las experiencias realizadas en dieciocho universidades españolas. En el análisis, los autores evidencian la emergencia de cuatro factores fundamentales relacionados con la evaluación docente que son los más valorados por los estudiantes. Estos son: la interacción con el alumnado, la metodología, las obligaciones docentes y los medios y recursos. En el acápite introductorio se señala la necesidad de “evaluar la docencia universitaria considerándola como un componente de la evaluación de la enseñanza” (p. 57). Asimismo (citando a Rodríguez Espinar et al., 2000), los autores señalan la importancia de “no identificar evaluación de la enseñanza con evaluación de la docencia, ya que la primera es más amplia, englobando en ella otras actividades, una de las cuales es la docencia” (p. 58). Esta es una distinción necesaria que abordaremos en un apartado más adelante.

En su trabajo *¿Qué dice la investigación cuantitativa sobre la evaluación del desempeño docente?*, Rockwell (s.f.) señala que, en general, la investigación sobre el desempeño docente ha versado sobre experiencias basadas en estudios cualitativos y etnográficos de maestros frente a un grupo; no obstante, la autora comparte en este documento sus revisiones de estudios cuantitativos sobre diferentes modalidades de evaluación del desempeño docente, a través de “publicaciones académicas que analizan la validez y confiabilidad de y los índices de correlación entre diversos instrumentos de medición de la calidad docente”, trabajos que, a su juicio, “coinciden en mostrar múltiples escollos en el camino y en proponer algunas alternativas que tendrían que desarrollarse con mayor participación de los múltiples actores y a escalas locales” (p. 1).

Vale la pena traer a colación, debido a la relevancia de su contenido, el texto titulado *La evaluación docente en Chile* (Manzi, González y Sun, 2011), aunque no versa específicamente sobre evaluación docente en educación superior. Este documento recoge, a través de diez capítulos, la contribución de muchas personas e instituciones que “hicieron posible la evaluación docente conciliando los legítimos

intereses de sus representados, con la necesidad de evaluar la calidad de la docencia como un camino para mejorar la educación de los niños y jóvenes de Chile” (p. 7).

En un seminario organizado por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas y Formar Foundation, celebrado en Buenos Aires, en junio de 2011, Pedro Montt (2011) presentó el documento *¿Por qué y para qué la evaluación docente en América Latina? Elementos constitutivos de esta política pública, experiencias comparadas*. El documento señala que la evaluación docente forma parte de las reformas que buscan avanzar hacia la calidad, desarrollando sistémicamente las capacidades y el liderazgo docente. Para fundamentar esta tesis, el autor analiza las características que hacen posible una enseñanza efectiva que asegure aprendizajes más complejos y de orden superior. Montt pone el acento en los estudios que señalan cómo los profesores mejor evaluados obtienen mejores resultados con sus estudiantes que los que son peor evaluados. Desde esta perspectiva, se realiza el análisis de distintos modelos de evaluación docente, de los instrumentos que utilizan y de sus métodos, “mostrando a través de la experiencia comparada cómo los países ajustan esos modelos a sus propósitos y contexto particular”. El documento señala algunas consecuencias que tienen estos sistemas evaluativos en los docentes, recurriendo en este caso, y vía ejemplificación, a la experiencia internacional comparada. Por último, se realiza una breve descripción del complejo proceso de implementación de este modelo, identificando “las fortalezas y debilidades de esta política, como lecciones útiles para implementadores de otras reformas en la región” (p. 2).

En su tesis doctoral, titulada *Formação de professores e avaliação formativa: análise de um projeto de interação universidade-escola*, presentada en la Facultad de Ciencias de la Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Carmem Lidia Pires (2009) señala que los análisis permiten determinar una asociación entre universidad y escuela: “La implementación de la evaluación formativa y la educación de los profesores de una escuela, puede significar un ‘ir más allá’ del ‘terreno pantanoso’ que caracteriza la práctica cotidiana de la escuela pública estatal de nuestros días” (p. 5; traducción propia).

Emilio Tenti (s.f.), en la propuesta titulada *Los docentes y la evaluación*, señala que “en los últimos años, por una serie de circunstancias complejas, los sistemas educativos (es decir, los docentes y las instituciones) ya no son solo los sujetos activos de la evaluación, sino que ahora son también objeto de evaluación” (p. 2). El análisis de este autor apunta a dar respuesta, entre otros, al siguiente interrogante: “¿Qué es lo que explica que esta vieja institución, que desde siempre hace un uso intensivo de la evaluación y el examen, ahora se haya convertido en objeto de observación y valoración?”. En relación con la percepción que los maestros tienen de su propia evaluación, el autor señala que

[...] las opiniones de los maestros acerca de los mecanismos y procedimientos para su propia evaluación son predominantemente críticos. Cuando se les pregunta por los criterios a tener en cuenta, en general todos incluyen (con diversas valoraciones) la evaluación periódica de su trabajo, junto a otras dimensiones más tradicionales. [Sin embargo,] el problema surge cuando se trata de construir un consenso acerca de los agentes que participan en su evaluación y en los mecanismos concretos empleados. (p. 17)

Por otra parte, Reyes (2001), en “Evaluación de los aprendizajes en la educación superior”, da cuenta, siguiendo los desarrollos teóricos de Guba y Lincoln (1989), de la evolución de la evaluación a través de cuatro generaciones, para detenerse después en el análisis de la evaluación por portafolios como alternativa de evaluación derivada de la cuarta generación.

Cerda y León (2005), en su libro *La evaluación en la educación colombiana*, presentan un estudio realizado sobre la realidad evaluativa en la Universidad Cooperativa de Colombia, a partir del análisis de las tendencias mundiales de la evaluación en educación superior. Esto lo hacen deteniéndose en la indagación sobre el estado de la evaluación en la educación colombiana en general y de modo específico en la educación superior, para finalmente concretar el estudio en el nivel de los actores (docentes y estudiantes) de los programas académicos de pregrado en la seccional de Bogotá. Aquí se discuten tópicos y cuestionamientos generales de la evaluación docente, como el qué, el para qué, el por qué, el cómo y el dónde se evalúa el docente de los programas académicos de pregrado de dicha universidad.

El libro *Memorias del Seminario Evaluación: conceptualización, experiencias, prospecciones*, coordinado por Fabio Jurado (2003), presenta, en el capítulo quinto, los desarrollos acerca de la evaluación de cursos y docentes en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, con el propósito de recopilar los antecedentes de la evaluación de los docentes a través de memorias, actas y documentos de los consejos directivos y de los comités del personal docente. En la documentación recopilada fue posible “reconocer la tradición que existe en la sede sobre la evaluación integral de los docentes”; además, señalan los autores que

[...] luego de la reforma académica de los años noventa, y en especial de la expedición del Acuerdo 136 de 1993 del Consejo Superior Universitario (CSU), mediante la cual se reglamenta la evaluación integral de profesores de la universidad, se inició o reorganizó este proceso, teniendo en cuenta las recomendaciones establecidas por el nivel central de la universidad. (p. 111)

Este modelo se unificó, y se aplicó una prueba piloto en el segundo semestre de 2002. Desde entonces, se ha venido realizando, con algunos ajustes, cada semestre.⁶

“Evaluación del docente universitario. Una visión institucional” es el título de la propuesta de Héctor Rizo (2004) en la que sugiere que el proceso evaluativo

[...] debe privilegiar una profunda reflexión en torno a las posibilidades de mejoramiento como arma esencial para potenciar la capacidad transformadora que coadyuve a la solución de las más sentidas problemáticas siempre en pro de una sociedad más justa y humana. (p. 8)

La propuesta sigue los lineamientos teóricos de Medina Rivilla, quien sostiene que, en cuanto “valoración sistemática que facilita el conocimiento minucioso de los procesos aplicados y fundamentalmente las decisiones futuras de cambio que nos proponemos llevar a cabo”, la evaluación permite “conocer la calidad de los procesos y los logros alcanzados en el desarrollo del proyecto” (Medina Rivilla, citado por Rizo, 2004, p. 11).

La propuesta de Rodríguez (2010), “Exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre la evaluación”, contiene los resultados de un estudio exploratorio en torno a las concepciones predominantes en la evaluación en un grupo de docentes, en el marco de un programa de formación realizado en la Universidad Distrital, cuyos resultados condujeron a “la constitución de una Red Nacional de Investigación en Evaluación” (p. 37).

Podríamos multiplicar las referencias de textos, artículos, ponencias y eventos a través de los cuales se puede evidenciar la relevancia y la vigencia de la evaluación docente, reflejada en la vasta producción teórica que existe sobre tal materia, pero no es ese el propósito de esta pesquisa. No obstante, el listado de fuentes documentales citadas nos permite tener una idea global acerca de la evaluación docente: sus temas, sus conceptos, sus problemas, sus perspectivas, sus procesos y los sujetos e instancias intervinientes en ella, es decir, todo el entramado teórico y práctico que posibilita diversos niveles de análisis y el planteamiento de una variedad de problematizaciones que nos permiten ver de otro modo aquello que no vemos porque está demasiado en la superficie de las cosas.

A este corpus documental teórico y metateórico sobre la evaluación docente se suman, como señalamos antes, diversas piezas documentales que conforman un archivo normativo-prescriptivo de orden internacional, nacional e institucional, el cual contiene normas específicas sobre evaluación docente cuya adopción transforma

6 Para la evaluación del personal docente, señala el documento, se ha tenido en consideración lo ordenado por la Ley 30 de 1992 respecto al establecimiento, dentro del Estatuto Profesor, de “un sistema de evaluación sobre el desempeño del profesor universitario” (art. 75), así como también lo expresado en el Decreto 1210 de 1993 (MEN, 1993) respecto de las características del sistema de evaluación docente, que debe ser “integral, periódico y público, mediante la utilización de criterios objetivos y de mecanismos que garanticen la igualdad de tratamiento y el derecho de controversia sobre las decisiones” (art. 24, literal e).

el discurso prescriptivo en práctica permanente que atraviesa todo el cuerpo social y hace del docente universitario una pieza más para el saber y una presa más del poder.⁷

Finalmente, hacen parte del marco teórico las fuentes documentales de orden epistemológico y metodológico que propician, a través de herramientas, procesos y acciones, el desarrollo de la pesquisa. Algunas obras de Foucault, que funcionan como dispositivos de la caja de herramientas, son *La arqueología del saber* (2002), *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales* (1999), *La verdad y las formas jurídicas* (2003), *Sobre la Ilustración* (2011), *¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método* (2013), entre otras. Algunas fuentes de otros autores que permitieron despejar el camino para la indagación son *Foucault y el poder* (Ceballos, 2000), *Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y la psicología* (Ibáñez Gracia, 1996), “Michel Foucault, un ejemplo de pensamiento postmoderno” (Martín y Ovejero, 2006) y *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber* (Zuluaga, 1987), entre otras.

Estado de la cuestión investigativa

La evaluación, como acción y condición humana, antecede a la pedagogía moderna, ya que su surgimiento remonta a la institucionalización educativa, teniendo entonces una razón de ser quizá diferente al horizonte de sentido del que se le dota en la actualidad. Esta razón de ser obedece al hecho de que una de las funciones sociales dominantes coincide con el sentido social asignado a las prácticas educativas institucionalizadas. La evaluación adquiere propiedades distintivas, y varios de los elementos definitorios (el rol de enseñantes, el papel de estudiantes, el lugar del conocimiento, el *telos* de las instituciones, etc.) condicionan o influyen en las diferentes miradas y modos con que se aborda.

7 Los siguientes son algunos documentos que hacen parte de este corpus normativo-prescriptivo: Documentos de orden internacional: Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior (Unesco, 1997); Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción (Unesco, 1998); *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996); *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (laes et al., 2003); *Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional* (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2000), y “Evaluación de la calidad de la educación” (OEI, 1996), entre otros. Documentos de orden nacional: Constitución Política de Colombia; Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992); Ley General de Educación (Ley 115 de 1994); *Hacia una cultura de la evaluación. Tercer Foro Educativo Distrital* (Secretaría de Educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá, 1999); *Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia* (MEN, 2001b), y Decreto 1279 de 2002, entre otros. Documentos de orden institucional: planes de desarrollo, acuerdos y resoluciones (Consejo Superior Universitario y Consejo Académico); actas (Comité de Evaluación Docente, Comité de Puntaje y comités de evaluación docente de las facultades); respuestas a la encuesta aplicada a docentes y estudiantes de la universidad; observaciones realizadas por los estudiantes a los docentes a través de los formatos institucionales de evaluación docente, y sistematización de entrevistas realizadas a docentes y estudiantes de la universidad, entre otros.

Algunas aproximaciones conceptuales inscriben la evaluación como una actividad intencional inherente a toda actividad humana, por lo que esta debe ser sistemática y su objetivo es determinar el valor de algo (García Ramos, 1989). En la literatura disponible se encuentran referentes que la consideran como un proceso de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos, con el objetivo de valorarlos y, sobre dicha valoración, tomar decisiones (Vargas y Calderón, 2005). Estas acciones valorativas y las determinaciones que de ellas se derivan pueden verse operando, en diversas latitudes y temporalidades, de múltiples modos sobre la labor docente.

Según Vargas y Calderón (2005), a comienzos del siglo XIII en la Universidad de París se realizaban prácticas sociales con el fin de acreditar el aprendizaje y fomentar la promoción educativa. Si los alumnos avanzados deseaban desempeñar el cargo de maestro en esta universidad, debían transitar una ceremonia denominada *inceptio* (en español, *comienzo*, *iniciación* o *ensayo inaugural*), a través de la cual se les “aprobaba” o se les daba el derecho a enseñar. Una evaluación positiva otorgaba un primer grado de doctor, pero para ingresar definitivamente en el magisterio, se daba un grado más avanzado: la *licentia docenti*, o derecho a enseñar. La concesión de estos títulos tenía una función explícita y una implícita: la primera era otorgar un crédito con validez internacional a los saberes de los aspirantes a lo largo de todo el mundo, mientras que la segunda tenía como fin que los maestros ya consagrados ejercieran el derecho a seleccionar quiénes ingresaban a la corporación y, de ese modo, continuaran siendo ellos mismos sus reguladores.

En los siglos XVI-XVIII, las instituciones dirigidas por la Orden de los Jesuitas presentaban, como características de la evaluación, el control y el disciplinamiento, cuya virtualización está vaciada de significado pedagógico. A diferencia del enseñante universitario, el tutor de los colegios jesuitas actuaba como un vigilante, más parecido a la figura de un preceptor que a la de un transmisor de saberes. Paulatinamente, estos colegios empezaron a graduar la enseñanza, es decir, los alumnos eran clasificados por edades, cosa que no ocurría en las universidades. La evaluación opera en este contexto como mecanismo para fomentar el individualismo y la competitividad.

Según Díaz-Barriga (1994), la historia de la evaluación comienza en el siglo XIX, cuando empieza a utilizarse el término *evaluación* en oposición al término *examen*, que se empleaba para referirse a las situaciones de examinación y prueba anteriores a este siglo. Según este autor, el examen era el dispositivo que proveía los elementos necesarios para una buena enseñanza y un buen proceso de aprendizaje.

A finales del siglo XIX, en la búsqueda de establecer un sistema de enseñanza más eficiente, William James y Edward Thorndike empezaron a realizar investigaciones referidas a la eficacia de los métodos de enseñanza en el aula, empleando un modelo experimental. Esta sería una de las vetas para establecer la evaluación de

resultados del trabajo docente, inicialmente centrada en el uso de los métodos. Después, con la aplicación de la teoría de la medición a los estudios sobre inteligencia, se construyó la teoría del test Simon y Binet, la cual posibilitó la construcción de las llamadas *pruebas de respuesta cerrada* o *pruebas objetivas* desde los años veinte del siglo pasado. Estas pruebas constituyen el antecedente de lo que hoy se denomina *pruebas a gran escala*. La teoría de la medición y la aspiración de establecer una evaluación científica marcaron el inicio de lo que sería la era de la evaluación en el campo educativo.

De esta manera, y tradicionalmente, la evaluación se ha entendido como un proceso objetivo que busca aclarar aspectos de una realidad que se concibe como predecible, contabilizable, generalizable y, sobre todo, libre de valores. La idea de evaluación se asocia al uso de parámetros, indicadores y métodos que promuevan la objetividad y la distancia entre lo que se evalúa y las personas que practican la evaluación (Vargas y Calderón, 2005).

La evaluación, en relación con la docencia universitaria, se concibe como el reconocimiento del conjunto de acciones vinculadas al docente, en función de las políticas, la gestión curricular, la formación permanente, los requerimientos de contratación del personal, las características de la asignación de materias, la distribución de horarios o la interacción del profesor con sus estudiantes en una situación de aprendizaje (Díaz Barriga, 2010).

Al hacer referencia a la evaluación docente, se estima que esta debe permitir a las universidades un análisis sobre temas como la enseñanza, la misión, el quehacer del profesor y, en general, lo relacionado con la calidad. A través del tiempo y de las diferentes políticas en materia de educación superior, se ha pasado a considerar la evaluación de la docencia como un elemento central para analizar la calidad de las instituciones educativas. Sin embargo, el problema, generalmente, se concreta en que las acciones puntuales que se realizan en el campo de la evaluación en el aula —es decir, las estrategias de evaluación del aprendizaje y la llamada *evaluación de la docencia*— constituyen asuntos que permiten dar contenido y sentido a la presente investigación (Díaz Barriga, 2010).

Para Loureiro, Míguez y Otegui (2016), en la evaluación docente, el objeto de estudio es el desempeño docente en la enseñanza, el cual debe caracterizarse por ser: integral, es decir, por evaluar diversos aspectos de la función docente; permanente, ya que la evaluación podrá identificar fortalezas y dificultades solo cuando es continua; participativo, puesto que debe involucrar a los diversos actores de la institución, y contextual, en el sentido de que sea acorde con la realidad de la institución, sistematizando y extendiendo aquellas experiencias que ya se han desarrollado.

La evaluación docente, según Rueda (citado por Rojas, 2012), ha promovido una cultura lejana a orientar y a mejorar los procesos de enseñanza y se ha centrado en el control y la sanción. Además, se privilegia el enfoque instrumentalista, a través del

cual se sigue midiendo al profesor mediante instrumentos que lo tipifican. Las universidades, en general, cuentan con sistemas de evaluación del trabajo de sus académicos vinculados tradicionalmente a la triada investigación-docencia-extensión y que finalizan una jerarquización que suele representar incentivos o que influye en su remuneración, según señalan Montoya, Arbesú, Contreras y Serrato (2014).

Por su parte, Porlan (1997) considera la evaluación como un instrumento que sirve para realimentar procesos a los docentes en sus prácticas educativas, con el fin de buscar mecanismos para mejorarlas; es decir, la conceptualiza como un medio o herramienta para mejorar los resultados del trabajo docente, con el fin de alcanzar los objetivos. Otros autores conciben la evaluación como un proceso formativo que le permite al docente reflexionar de manera puntual (en situaciones informales) y global (sobre la relación entre las estrategias didácticas y los resultados o el proceso) para retroalimentar y mejorar el establecimiento de sus estrategias pedagógicas (Díaz-Barriga, 2010).

Para comprender la docencia y la labor que realiza el personal docente universitario, se hace necesario referenciar algunas tipologías en cuanto modelos de evaluación que suscitan prescripciones indicativas y orientadoras cuyos componentes responden a iniciativas y acciones en función de propósitos institucionales en el campo del currículo, la formación, la gestión, etc.

Como en la evaluación general, en la evaluación docente existen modelos basados en aproximaciones técnicas y academicistas fundamentados en criterios eficientistas que se centran en los productos, el número de publicaciones, el grado académico y la calificación de sus alumnos. Estos modelos atienden más a los resultados que a los procesos, dejando de lado aspectos relacionados con la producción de bienes simbólicos (Vargas y Calderón, 2005).

La perspectiva de la evaluación como proceso examina lo que acontece en la evolución de un proyecto educativo —bien sea el aprendizaje, el trabajo docente, los planes o los programas— desde los años sesenta. Esto permitió establecer la noción de *evaluación formativa* y emplearla, extrapolada de la teoría de sistemas, traducida como *retroalimentación (feedback)*, la cual en la literatura evaluacional se reconoció como evaluación continua (Díaz-Barriga, 2010).

Otras propuestas son las de orden constructivista y críticas de la función docente, las cuales buscan fortalecer la reflexión de los docentes sobre su práctica en un contexto determinado. De esta manera se fortalece el vínculo de la investigación y se concibe al docente como un profesional reflexivo que trasciende los muros de la institución para analizar y develar todo tipo de intereses que subyacen a los procesos educativos (Vargas y Calderón, 2005). Asimismo, Bolívar (1999) (citando a Stake et al., 2011) sostiene que en el *Journal of Personnel Evaluation in Education* se identifican algunos otros modelos en torno a la caracterización del buen docente. Estos modelos se centran, respectivamente, en: los rasgos o factores, las habilidades,

las conductas manifiestas en el aula, el desarrollo de tareas, los resultados y la profesionalización.

Por otra parte, también se estima que el enfoque pedagógico, el modelo educativo, el trabajo docente, los factores socioculturales, las ayudas educativas y el ambiente escolar son elementos pilares en los procesos evaluativos y que deben abordarse de manera mucho más clara y concienzuda desde la investigación.

Desde el punto de vista curricular, se dan diferentes enfoques que reconocen procesos de evaluación tales como el ya enunciado academicista, el tecnológico o positivista, el interpretativo cultural, el sociocrítico y el enfoque por competencias, entre otros.

El enfoque academicista es aquel que se centra en los contenidos conceptuales, en cuanto elemento curricular básico, como formas de saber; estos contenidos son organizados en forma de asignaturas y solo se pretende su interiorización acrítica. Desde este modelo, enseñar es explicar contenidos definiéndolos correctamente. Existe una secuenciación de temas en la que el profesor es quien habla la mayoría del tiempo, y los estudiantes se limitan a escuchar y a tomar notas para su correspondiente evaluación. En este enfoque, la evaluación se organiza según el criterio de la estructura lógica de la disciplina, sin referencia al contexto y a las necesidades formativas de los alumnos (Demuth, 2004).

En el enfoque tecnológico o positivista, la programación curricular es cerrada y centrada en los objetivos. En este modelo, se concibió a la educación desde una perspectiva gerencial y administrativa basada en parámetros de calidad, eficacia y control (García, Loredó, Luna y Rueda, 2008). Esta perspectiva considera la enseñanza como una actividad regulable que consiste en programar, realizar y evaluar (Bravo, Falck, González, Manzi y Peirano, 2008), es decir, la considera una actividad técnica, en estrecha relación con las teorías conductistas. Los presupuestos de este enfoque son, por un lado, que el conocimiento curricular es universal y objetivo y que sus concepciones son neutrales, y por otro lado, que los fenómenos curriculares se pueden racionalizar técnicamente. Los criterios a tener en cuenta, según este enfoque, son el control y la eficacia.

Según Bravo, Falck, González, Manzi y Peirano (2008), el enfoque interpretativo cultural presenta un modelo de racionalidad práctico que utiliza la comprensión como base de la explicación. Por lo tanto, usa un currículo abierto, flexible y contextualizado en el que aparecen de manera explícita los valores que forman parte del contexto cultural. Por su parte, Bolívar (1999) señala que los modelos de corte deliberativo y práctico reconocen a los maestros como actores creadores y gestores del diseño curricular; asisten a una democratización del currículo, y les dan una mayor participación a los actores de la educación. El diseño curricular se presenta desde una mirada significativa y constructiva que apunta principalmente no al aprendizaje de contenidos, sino a desarrollar la cognición y la afectividad.

Para Demuth (2004), el enfoque sociocrítico postula una concepción histórica del conocimiento, ponderando los valores de la razón, la libertad y la humanidad. Este enfoque entiende la educación como principal y liberadora e intenta desensamblar situaciones de opresión y dominio del hombre sobre el hombre. Para la situación escolar y sociopolítica, la educación es un agente de cambio social. Según Bolívar (1999), este modelo es una crítica al enfoque desde el cual se afirma que el diseño del currículo es un asunto técnico o profesional y no un asunto de política cultural. La propuesta de este modelo es someter todo a la crítica, de manera que los actores de la educación tomen conciencia de la realidad y el contexto y puedan establecer líneas de acción para transformarlas.

El enfoque por competencias es el conjunto intencionado de oportunidades de aprendizaje que se ofrece a una persona o grupo de personas para un desarrollo determinado. Desde esta perspectiva, el currículo articula los conocimientos generales, profesionales y la experiencia en el trabajo y la vida, promoviendo la enseñanza integral y concentrándose en la forma como se aprende, en el aprendizaje permanente, en la flexibilidad en los métodos y, finalmente, en el trabajo en equipo.

Dentro de las propuestas evaluativas por competencias se encuentra el *modelo de evaluación de competencias docentes* (Bravo et al., 2008), según el cual la planeación está macrorrelacionada con el programa oficial de las asignaturas, su filosofía, su misión y su visión, y con las características de la operación administrativa del plan de estudios. En este modelo, la planeación también está vinculada con la formación continua, con los programas de formación docente para el desarrollo profesional del profesorado y con la cultura organizacional de gestión y evaluación, la cual comporta los procesos colegiados y de colaboración fomentados por la organización.

Algunos países han implementado programas de evaluación docente basados en criterios o estándares para la enseñanza de buena calidad y han establecido sistemas de incentivos o refuerzos con base en sus resultados, como sucede en el caso de Chile. En ese país, los sistemas de evaluación se basan en la noción de que los factores que hacen que un docente sea efectivo pueden ser medidos a través de la capacidad para demostrar competencias en los estándares que se evalúan. Por otro lado, los programas de evaluación docente estandarizados a gran escala se plantean como una opción para conocer el desempeño de los docentes, con el fin de facilitar la rendición de cuentas y la toma de decisiones de política. En términos de eficiencia, esta metodología presenta ventajas respecto a las alternativas conocidas de evaluación (Bravo et al., 2008).

Otros complementos directos del estado de la cuestión investigativa

Por el lado de la evaluación en general, es posible identificar cuatro generaciones en evaluación, siguiendo los desarrollos teóricos de Guba y Lincoln (1989). La primera generación centra su interés en la medición de los conocimientos, con la finalidad

de determinar la medida en que los estudiantes logran y dominan el contenido de lo que se les enseña en la escuela. La segunda se interesa en determinar la congruencia entre logros y objetivos; esta concepción se asocia con el esquema de Tyler, que consiste en determinar y describir en qué medida se han logrado los objetivos establecidos después de que el alumno es sometido a un proceso de enseñanza y de aprendizaje. La tercera generación da cuenta del establecimiento de juicios a partir del diseño del proceso de instrucción y de evaluación; en este modelo, el evaluador sería un juez que provee información determinada para que otras instancias (las instituciones o las autoridades, por ejemplo) puedan tomar decisiones. Finalmente, la cuarta generación propende hacia la evaluación cualitativa, perspectiva que permite concebir posturas más flexibles y amplias a través de las cuales los alumnos dan cuenta no solo de los resultados, sino de los procesos de enseñanza y aprendizaje de su formación.⁸

Tejedor (2003) realiza diversas consideraciones en torno de la “puesta en marcha de un sistema de evaluación del profesorado” (p. 157), en cuya base estarían diversos elementos, a saber: la determinación de un modelo de profesor que se requiere según las apuestas de calidad institucionales y la respuesta del profesor ante tales exigencias. Esto último se mide según el cumplimiento de las obligaciones y responsabilidades del profesor, teniendo en consideración sus capacidades para impartir eficazmente el conocimiento, mejorar el orden académico necesario para el aprendizaje, establecer las relaciones adecuadas y satisfacer las expectativas de los alumnos. Cualquier sistema de evaluación, sostiene el autor, ha de ordenarse al logro del éxito en las acciones.

8 Reyes (2001), en “Evaluación de los aprendizajes en la educación superior”, realiza una acotación sobre estas generaciones de la evaluación, señalando algunas notas de vigencia: para la primera generación, el sentido técnico de la evaluación “todavía persiste hoy al aplicar test de rendimiento académico, ejemplo los test que se aplican hoy día para ingreso a las universidades” (p. 2); en la segunda generación, “se hicieron entonces evidentes las fortalezas y debilidades de la escuela y este análisis, conjuntamente con los datos obtenidos de la evaluación de los estudiantes, fue utilizado para guiar mejoramiento y revisión, un proceso que hoy llamamos *evaluación formativa* y que contribuyó al mejoramiento curricular; [no obstante,] a pesar de que los aspectos técnicos eran retenidos, el rol del evaluador fue el de descriptor” (p. 3); respecto de la tercera generación, Reyes sostiene: “Hacia finales de 1957, los programas centrados en el mejoramiento de contenidos fueron seriamente cuestionados pues quienes los habían propuesto eran biólogos, químicos o físicos pero no educadores en ciencias. La visión de evaluación de los educadores es bien diferente a la de los especialistas. Los educadores esperaban calificar el mérito de algo o de alguien. Este llamado a evaluar el mérito, o sea, a juzgar las cosas contrapropuestas externas, dio paso a esta tercera generación. El evaluador asumía el papel de juez reteniendo las funciones técnicas y descriptivas de las otras dos generaciones” (p. 3); en la cuarta generación se contempla “un proceso hermenéutico en el cual las fortalezas, debilidades y situaciones específicas de los evaluandos se ven transformadas a medida que se desarrolla el proyecto gracias a la información que se va construyendo. Se genera una evaluación más integral, pues se incluyen tanto los aspectos favorables como los desfavorables. Considera tanto la visión del evaluando como la visión del evaluador y de ser posible la visión de los beneficiados con la evaluación. Tiende hacia la construcción de consensos a veces difíciles de lograr por conflicto de valores entre los integrantes del proceso evaluativo. El evaluador debe entonces aportar más información para resolver los conflictos” (p. 4).

Por ello,

[...] la evaluación debe convertirse en la conciencia —activa y crítica— de los propios actores: conciencia de metas, de objetivos, de procesos y de resultados. Todo ello, en el marco de un proceso que debe ser: útil para todos los implicados; viable/operativo en el tiempo, en el espacio y a partir de las condiciones físicas, administrativas, académicas...; exacto, en términos de utilizar fuentes de información e instrumentos precisos; objetivo, descriptivo y, potencialmente, transformador; ético, siendo transparente y respetuoso con los valores. (p. 159)

Tejedor (2003) señala las dificultades a las que se enfrentan las instituciones al momento de determinar un sistema de evaluación docente, toda vez que no hay un consenso común acerca de lo que es o significa ser “buen profesor”, más si se considera el nivel superior de la educación. No obstante, el autor reseña algunos acuerdos básicos: la evaluación debe ser un proceso orientado a “la estimación del nivel de calidad de la enseñanza”; debe ser un recurso para el perfeccionamiento docente, y constituye un poderoso instrumento para “investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 165).

Algunos trabajos de investigación se relacionan con el análisis de los instrumentos de evaluación docente. Así, por ejemplo, en la Universidad de Jaén, López-Barajas y Ruíz (2005) presentan, desde una perspectiva de la evaluación formativa, un artículo en el que sustentan “la construcción y aplicación de un cuestionario para la evaluación de la docencia universitaria” (p. 57) en el interior de los procesos de evaluación de dicha institución. Para ello, los autores realizaron una revisión de diversas investigaciones de orden nacional e internacional y analizaron los instrumentos de evaluación y las experiencias desarrolladas en un grupo de dieciocho universidades españolas, además que mantuvieron contacto con otras veintiuna universidades españolas, con el propósito “de estudiar los procesos de valoración de la docencia basados en encuestas de opinión al alumnado” (p. 58).

En relación con la temporalidad de la investigación sobre evaluación docente, Royero (s.f.), en su referido trabajo “Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior”, sostiene, siguiendo los desarrollos teóricos de van Vugh, que los criterios de evaluación en este nivel educativo son relativamente recientes:

En Europa, específicamente en Francia, se estableció el Comité Nacional de Evaluación en 1985. En Inglaterra, la reforma educativa llevada en 1987 reorientó los principios de la educación superior y muy especialmente lo relacionado con la calidad. En los Países Bajos se publicó un trabajo de política gubernamental llamado “Educación Superior: autonomía y calidad”. En Finlandia, Noruega, España, Suecia y algunos países, se han dado los primeros pasos para llevar a cabo los procesos de evaluación.

Del mismo modo, en Latinoamérica y el Caribe se habían iniciado propuestas en torno a la creación de sistemas de evaluación; tal es el caso de Brasil, México, Colombia,

Trinidad y Tobago, Chile, República Dominicana, Bolivia, Cuba, Venezuela, etc., a finales de los años setenta, desarrollo de los ochenta y principios de los noventa. (p. 5)

El trabajo de López-Barajas y Ruíz (2005) presenta una interesante panorámica acerca de la investigación sobre la evaluación del profesorado universitario, a través de encuestas de opinión al alumnado. Debido a la relevancia de la información para el estado de la cuestión, lo citamos en extenso:

A finales del siglo XIX aparecen los primeros elementos sobre efectividad del profesorado a partir de la opinión del alumnado; Kratz en 1889 publica un trabajo sobre esta temática, el que es considerado como primer esfuerzo (Good y Mulryan, 1990). No es hasta los años veinte cuando comienza a estudiarse la calidad de la docencia en instituciones de educación superior. Los programas de evaluación por estudiantes se introdujeron en Harvard, la Universidad de Washington, la Universidad de Purdue y la Universidad de Texas.

Cook (1989) y Marsh (1987) señalan que la primera escala para estudiantes se publicó en 1927, fue la Purdue Rate Scale of Instruction de Remmers, aunque otros autores, como Good y Mulryan (1990), consideran que el primero en establecer un instrumento para medir la efectividad docente fue la escala de Eliot en 1915. Remmers (1949) y Guthrie (1954) investigaron sobre los cuestionarios a los estudiantes durante los años treinta y cuarenta. Barr (1948) realizó un estudio en el que compiló 138 estudios sobre eficacia de la docencia escritos entre 1905 y 1948, y de Wolf (1990) reúne un conjunto de investigaciones sobre la evaluación de estudiantes de la efectividad docente.

Marsh (1987) resume los aspectos más relevantes de estos inicios sobre la investigación de la evaluación de los docentes por parte del alumnado. Establece que Remmers (1931, 1934) es el primero en reconocer que la fiabilidad de las encuestas a estudiantes puede estar basada en el acuerdo de diferentes alumnos sobre el mismo docente y que la fiabilidad de la respuesta media varía en el número de estudiantes de forma análoga entre la longitud del test y la fiabilidad del mismo.

Un gran número de las investigaciones se han realizado en los Estados Unidos (Borrich y Madden, 1977; Feldman, 1978; Good y Brophy, 1986; Good y Mulryam, 1990; Marsh, 1984, 1987; Marsh y Roche, 1993; Obiekwe, 1999; Peart y Cambell, 1999; Russell y Gadberry, 2000; Wilson, 1999), aunque en Canadá también han proliferado [las mismas] (Knapper et al., 1997; Piccinin, 1999).

En Australia podemos destacar los estudios de Moses (1986), Marsh y Roche (1992), Bedggod y Pollard (1999) y Neuman (2000), así como los trabajos realizados en Asia, como los desarrollados en China (Kember y Wong, 2000; Lin et al., 1995; Marsh, Hau, Chung y Sin, 1997; Pratt, Kelly y Wong, 1999; Ting, 2000), Tailandia (Poonyakarnov, 1986) y Kuwait (Mahmoud, 1991). En Europa podemos destacar los estudios de aplicación de encuestas originarias de otros países realizados en Bélgica (de Neve y Jansen, 1982) y España (Marsh, Touron y Wheeler, 1985), entre otros. Al igual que los realizados en África, como algunos estudios desarrollados en Nigeria (Watkins y

Akande, 1992). Existen bastantes trabajos basados en la revisión de la literatura sobre el tema (Aleamoni, 1981; Braskamp et al., 1984; Cajide, Doval y Porto, 1996; Centra, 1979; Cohen, 1981; Doyle, 1983; Escudero, 1991; Feldman, 1984; González, 1997; Marsh, 1984, 1987; Mateo, 2000; Murria, 1980; Overal y Marsh, 1982; Tejedor, Jato y Mínguez, 1988; Wilson, 1999).

[En España] las primeras experiencias de evaluación del profesorado por encuestas al alumnado surgen en los años ochenta. En la actualidad la gran mayoría de las universidades españolas han puesto en marcha el proceso de evaluación de profesorado, centrando la estrategia de recogida de información, principalmente, en encuestas al alumnado. Los estudios son numerosos, siendo los primeros desde el punto de vista cronológico, entre otros, los siguientes: Aparicio, Tejedor y Sanmartín (1982), Jiménez (1985), Marsh, Tourón y Wheeler (1985), Tejedor (1985, 1986), Escudero (1986), Jornet et al. (1987), Mateo (1987), Rodríguez Espinar (1987), Tejedor, Jato y Mínguez (1988), Escudero (1989), Miguel de (1989), García Ramos (1989).

En los años noventa, esta línea de investigación sigue teniendo productividad, como queda manifiesto en diversos trabajos (Abalde et al., 1995; Cajide, 1994; Cajide, Doval y Porto, 1996; García Ramos, 1997; García-Valcarcel, 1992; González Such et al., 1995; Jornet et al., 1996; Tejedor et al., 1995; Tejedor y García-Valcarcel, 1996; Tejedor, 1990, 1991, 1994).

En los últimos años se han seguido realizando estudios en nuestro país (Apodaca y Grad, 2002; Escudero, 2002; García Ramos, 1999; Mateo, 2000; Molero, 2003; Molero y Ruiz, 2003; Muñoz, Rios y Abalde, 2002, 2003; Rodríguez Gómez, 2000; Tejedor, 2003; Tierno y Jiménez, 2003). La mayor parte de los trabajos citados están relacionados con evaluaciones de la docencia desarrolladas en nuestras universidades, aunque también aparecen investigaciones sobre las características métricas de los instrumentos de recogida de información o sobre los modelos de evaluación empleados. (pp. 60-62)

Los autores señalan, para el caso español, que con la aprobación del I y II Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Real Decreto 1947/1995 y Real Decreto 408/2001), se regulan los procedimientos de evaluación docente, lo cual “ha favorecido la difusión de la evaluación de la calidad docente como parte de la evaluación de la enseñanza para avanzar en el proceso de evaluación institucional” (López-Barajas y Ruíz, 2005, p. 62). Asimismo, identifican una creciente utilización de cuestionarios de opinión como instrumentos de evaluación docente en muchas universidades a nivel mundial, lo cual “ha generado infinidad de estudios sobre estos instrumentos de medida y sobre la docencia en la educación superior” (p. 61).

Continuando con los desarrollos teóricos-investigativos acerca de la evaluación docente en España, Murillo (2008) indica el inusitado interés que esta temática ha despertado en los últimos años, de la mano de diversas regulaciones, como la Ley

Orgánica de Universidades de 2001 —y su posterior modificación en 2007—, y la incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior:

La Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001 establece la obligatoriedad de una evaluación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario y regula las bases para su desarrollo. La incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior, por su parte, establece como una de sus premisas que las universidades deben alcanzar la calidad y la excelencia docente para poder conformar un espacio europeo competitivo. (p. 30)

Muestra de tal interés es la multiplicidad de formas, tipos y momentos de evaluación a que, permanentemente y a lo largo de su carrera profesional, es sometido el profesor, más si se tienen en consideración los propósitos y las consecuencias de la evaluación: “Es posible afirmar —sostiene Murillo (2008)— que existe un ‘batiburrillo’ de acciones, todas de carácter parcial, y sin apenas coordinación entre ellas que, además, varían de forma importante entre las 17 comunidades y las 71 universidades existentes en España” (p. 30).

Actualmente, en España, la evaluación de los profesores universitarios está a cargo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca), creada en 2002 y derivada de la Ley Orgánica 06/2001 (Presidencia del Gobierno Español, 2001, arts. 31-32), pero, además, dada la autonomía reconocida a las universidades (art. 2), estas deben disponer de diversos procedimientos “para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado” (Murillo, 2008, p. 31).⁹

Antes de la referida norma, las universidades públicas, “mediante acto único y a través de una comisión que tenía en cuenta, principalmente, la trayectoria académica —tanto docente como investigativa— y la defensa de un proyecto docente”, organizaban el acceso de los profesores a la universidad; asimismo, determinaban las propias condiciones (criterios) para la vinculación, cuyo acento era puesto en “el conocimiento de la materia/contenidos disciplinares mediante el desarrollo y defensa de un tema ante la comisión” (p. 33). Esto aplicaba para el caso de los profesores titulares de escuela universitaria (TEU), titulares de universidad (TU) y catedráticos de escuela universitaria (CEU), mientras que en la investigación la valoración se

9 Según Murillo, a semejanza de la Aneca, once comunidades autónomas “han creado instituciones de evaluación: Andalucía (Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria [AGAE]); Aragón (Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón [Acqual]); Canarias (Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria [Acecaul]); Castilla-La Mancha (Agencia de Calidad Universitaria de Castilla-La Mancha [Accum]); Castilla y León (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León [Acsucyl]); Cataluña (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya [AQU]); Comunidad de Valencia (Comissió Valenciana d’ Acreditació i Avaluació de la Qualitat del Sistema Universitari de València [CVAEC]); Galicia (Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia [Acsug]); Islas Baleares (Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears [Aqub]); Madrid (Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid [ACAP]), y País Vasco (Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitatea Ebaluatu eta Egiatzatzeko Agentzia [Uniquall])” (pp. 31-32).

hacía “sobre la base de la defensa de un proyecto docente e investigador y presentación y su consecuente defensa de un trabajo original de investigación” (p. 33).

La Ley Orgánica, señala Murillo (2008), modificó el sistema de selección, teniendo en consideración la condición docente (funcionario o contratado). Este proceso tiene dos fases: la habilitación, que es responsabilidad del Estado y está a cargo de una comisión externa a través de la cual se evalúan el currículum y el desempeño, y el acceso, que es responsabilidad de la institución. Las exigencias coinciden con las ya descritas según el escalafón del docente.

Este sistema de selección es modificado a través de la Ley Orgánica 4/2007 (Presidencia del Gobierno Español, 2007), que incluye la evaluación docente para la promoción. El nuevo sistema sustituye la habilitación por un sistema de acreditación nacional de los docentes;¹⁰ empero, la comisión externa (que se mantiene) “evalúa los méritos y competencias de los docentes a través de lo que indica el CV [*curriculum vitae*], eliminándose las pruebas presenciales”. En todo caso, la comisión estima o valora los siguientes criterios: actividad investigadora; actividad docente o profesional; formación académica, y experiencia en gestión y administración educativa, científica y tecnológica, entre otros.

Por otra parte, la evaluación del desempeño docente es, según Murillo (2008), responsabilidad y competencia de cada institución y, siguiendo las normas establecidas, debe realizarse “por cada cinco años de dedicación a tiempo completo (o periodo equivalente a tiempo parcial)” (p. 37). La evaluación se aplica sobre el cumplimiento de los objetivos y obligaciones docentes, el desarrollo de las actividades de formación y extensión universitaria y la participación en actividades de la comunidad universitaria. Esta evaluación se realiza a través de tres instrumentos: el informe del profesor sobre sus actividades, la encuesta de los alumnos y los informes de los órganos unipersonales o colegiados y externos. Por último, sostiene el autor, “es posible afirmar que en la totalidad de las universidades españolas se desarrolla una evaluación del desempeño docente” (p. 38). No obstante, aunque varía de forma considerable de una a otra institución, la evaluación conserva unos elementos básicos, a saber: “obligatoriedad/operatividad, periodicidad, repercusiones, instrumentos y entidad evaluadora” (pp. 38-39).

La Unesco, a través de la Orealc (2007), en el informe del estudio comparado entre cincuenta países de América y Europa, señala que la indagación constituye “uno de los esfuerzos más completos por ofrecer información oficial sobre la manera como

10 “La acreditación –señala la norma– será llevada a cabo mediante el examen y juicio sobre la documentación presentada por los solicitantes, por comisiones compuestas por al menos siete profesoras y profesores de reconocido prestigio docente e investigador contrastado pertenecientes a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios. Tales profesores deberán ser catedráticos para la acreditación al cuerpo de catedráticos de universidad, y catedráticos y profesores titulares para la acreditación al cuerpo de profesores titulares de universidad. Igualmente, podrán formar parte de estas comisiones expertos de reconocido prestigio internacional o pertenecientes a centros públicos de investigación” (art. 57, numeral 2).

los sistemas educacionales de América y Europa abordan la evaluación del desempeño y del desarrollo de la carrera profesional de los docentes” (p. 11). Asimismo, la Orealc realiza un aporte que forma parte de un conjunto de estrategias que se desarrollan “para ampliar la mirada sobre la profesión docente y de sus múltiples dimensiones, y para incidir en la formulación de políticas integrales para el desarrollo docente” (p. 11). El documento, aunque no versa específicamente sobre educación superior, hace manifiesta una mirada global sobre la forma como los sistemas educativos de los países objeto de análisis organizan sus “sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño” (p. 16). De igual manera, el informe explicita la relevancia que en América Latina están tomando los sistemas de evaluación del desempeño docente “como instrumento para impulsar una mejora de la calidad de la docencia” (p. 33).

En la década de los noventa, la evaluación cobró una singular relevancia en América Latina, de la mano de los discursos de la calidad de la educación (en todos los niveles, pero particularmente en el de la educación superior). No en vano, según indica Coppola (s. f.), esta década fue denominada como la “década de la evaluación”, en la que, so pretexto del mejoramiento de la calidad, la evaluación “comienza a formar parte de las políticas educativas desarrolladas desde los distintos Estados y desde las instituciones universitarias”. Así, “la evaluación de instituciones, de carreras académicas y de profesores se extendió rápidamente en la mayoría de los países” (p. 2). En el caso de Argentina, señala Coppola, desde el año 1997 la Universidad de Buenos Aires implementa, a través de la Resolución 1648/91 del Consejo Superior, la evaluación de la docencia en cada unidad académica. “Sin embargo —sostiene—, su aplicación es aún materia pendiente en la mayoría de las unidades académicas. En aquellas donde se implementa, tanto los modos como sus usos varían mucho, dando como resultado un escenario muy heterogéneo” (p. 1).¹¹

En Chile, el Programa Académico del Cinda, con el apoyo del Fondo de Desarrollo Interinstitucional del Ministerio de Educación de Chile, ha venido desarrollando un conjunto de proyectos de investigación sobre diversos aspectos relacionados con la calidad de la educación universitaria y su aseguramiento; uno de ellos, el undécimo, desarrollado en el año 2007, tiene que ver con la “evaluación del desempeño docente y la calidad de la educación universitaria” (Cinda et al., 2007, p. 5).

11 Pese a la implementación de la referida política, Coppola (s. f.) sostiene que en la actualidad “solo 3 unidades académicas: Odontología, Farmacia y Bioquímica y Agronomía, de las 13 facultades, más el CBC [Ciclo Básico Común], implementan efectivamente un proceso de evaluación de la docencia, en el marco de una política institucional, previendo mecanismos de participación y devolución a los docentes de los resultados. En el caso de las facultades de Ingeniería y Ciencias Exactas y Naturales, lo hacen a través de encuestas a los alumnos como un requisito para la inscripción a materias, es decir, como una acción formal. El resto de las facultades no aplican institucionalmente ningún programa de evaluación de la docencia, aunque desde algunos departamentos o cátedras se implementan encuestas a los alumnos. Cabe mencionar el caso de Ciencias Económicas por su singularidad, ya que el Centro de Estudiantes es quien realiza la evaluación de los docentes” (p. 13).

El trabajo analiza, a lo largo de cuatro capítulos, el estado de la evaluación del desempeño docente en Chile. El primer capítulo hace una presentación del estado actual de la evaluación del desempeño docente en las universidades chilenas y habla sobre los desafíos del desempeño docente frente a las exigencias de la evaluación, el diagnóstico que las autoridades universitarias, los mismos docentes y los estudiantes realizan sobre el desempeño docente y el proceso de la evaluación docente. Luego, en el segundo capítulo, se reflexiona acerca de la posible adopción de un modelo para la evaluación del desempeño docente, teniendo en consideración su sentido, la perspectiva de la evaluación del desempeño de cara a responder a las exigencias del aseguramiento de la calidad y las implicaciones que el desempeño docente tiene frente a la formación, desde la perspectiva de la calidad, en el ámbito del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente. La tercera parte recoge tres experiencias desarrolladas en Chile: el sistema de creencias y prácticas pedagógicas del docente universitario y su implicancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación del desempeño docente en el contexto de un sistema de gestión de la calidad y la inclusión en la agenda de trabajo de docentes del área de salud de un portafolio modular docente. El texto finaliza analizando las experiencias y presentando algunos casos de evaluación del desempeño docente a nivel internacional. Estos casos incluyen la evaluación del desempeño docente en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana; la evaluación del desempeño docente en la Pontificia Universidad Católica del Perú; el desempeño docente, su calidad y evaluación en la Universidad de Lima; la evaluación de la actividad docente de los profesores universitarios por los alumnos en la Universidad del Santa, Perú; la evaluación formativa de la docencia universitaria en la Universidad Autónoma de México (UNAM), y la experiencia en la Universidad Politécnica de Cataluña, a partir de un análisis del modelo de evaluación docente.

Por otra parte, en materia de evaluación docente en general, según señalan Manzi, González y Sun (2011), Chile comenzó a implementar el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente en agosto de 2003, “convirtiéndose así en uno de los países pioneros en la aplicación de este tipo de programas dentro de la región y en un caso de alto interés en el concierto internacional” (p. 9). Para 2011, tras ocho años de funcionamiento, señalan los autores que el programa

[...] ha alcanzado cobertura nacional desde 2005, incluyendo a profesores de todas las comunas del país. Más de 67.000 docentes que ejercen en los principales niveles, modalidades y subsectores de enseñanza han participado en el proceso y alrededor de 14.000 de ellos han completado ya su segunda evaluación.

Estos datos ilustran el desarrollo y consolidación creciente que experimenta el programa al enfrentar su noveno año de aplicación. (p. 9)

Este documento recoge la voz de quienes han coordinado la implementación de la evaluación a nivel nacional y municipal desde el año 2003 y señala varios

temas relevantes, los cuales enumeramos a continuación: el origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación; el modelo de evaluación y los instrumentos; los procedimientos para la implementación de la evaluación docente; el análisis de los resultados; el análisis de las principales consecuencias de la evaluación docente; los estudios de validez de la evaluación docente; el desempeño docente en relación con antecedentes de los profesores y su contexto; la investigación educacional a partir de la evaluación docente (aquí se hace énfasis en el modo como los profesores presentan contenidos disciplinarios); las actividades que realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer en situación de evaluación docente; el uso del tiempo y las interacciones profesores-alumnos en la sala de clases, y patrones instruccionales en Chile. El documento cierra presentando algunos comentarios sobre las perspectivas de la validez de la evaluación docente, algunos aportes para pensar las políticas de evaluación docente y, por último, un análisis sobre la buena enseñanza y la agenda abierta de la evaluación docente ante la escasez de los recursos.

En su trabajo de investigación, Espinoza y González (2010) abordan diversos aspectos relacionados con la evaluación del desempeño docente “con el fin de proveer sugerencias que permitan relevar el ejercicio académico de acuerdo con la significancia que tiene este en el mundo universitario” (p. 5). Estos autores reiteran, siguiendo el hilo discursivo de otros autores, que la evaluación de la docencia universitaria se ha centrado en la aplicación de cuestionarios a los estudiantes sobre sus profesores; sostienen, no obstante, que

[...] en la literatura se aprecian otras opciones, tales como: las observaciones en el aula, la retroalimentación de episodios de enseñanza videograbados, el análisis de las producciones didácticas de los profesores, la conformación de portafolios de evidencia docente, las entrevistas en profundidad, el análisis del rendimiento académico de los alumnos, el estudio de las representaciones o pensamiento docente, entre otras. (p. 5)

Para la presentación del modelo de evaluación, los autores ponen en escena una propuesta metodológica discriminada en tres partes: la determinación de las áreas de desempeño —planificación de las actividades docentes, ejecución de las actividades docentes, evaluación de los aprendizajes, evaluación de la práctica pedagógica y compromiso con el proyecto educativo institucional—; la inclusión de los informantes claves que proveen información significativa para acometer la evaluación de cada docente —directores de unidades académicas, jefes de carrera, estudiantes, pares académicos y autoevaluación del propio docente—, y, finalmente, el establecimiento de “un esquema de operacionalización del modelo mediante una tabla de información que contiene las áreas de desempeño, las competencias, los estándares y los informantes claves para cada una de ellas” (pp. 5-19).

Cruz (2007), en su tesis doctoral, afirma que la evaluación docente en México se sustenta en las políticas educativas con fines primordialmente de orden económico

y que emergió hacia los años 90; desde entonces, ha venido ganando terreno en todos los niveles de la educación mediante los programas de compensación salarial o *merit pay* (programa de carrera magisterial para la educación básica y programa de estímulos al desempeño docente para la educación superior); aunque “dichos programas quedan en una evaluación de tipo sumativa, son los que en la actualidad continúan vigentes” (p. 7). De manera particular, en la Universidad de Guadalajara, refiere Cruz, para el año 1997 ya había evidencias de evaluación; sin embargo, “aunque el eslogan era ‘evaluar para mejorar’, su fondo representaba una intención de validar solo algunas instancias de la nueva red universitaria en aquel entonces. Esto no quiere decir que no hubiera evaluación, sino que las acciones eran parciales” (p. 7).

En su investigación sobre la evaluación del desempeño docente en la universidad, Rueda (2008) analiza las características más relevantes de este tipo de evaluación en las universidades públicas de Ciudad de México¹² e indica que esta labor es responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuiés);¹³ sin embargo, señala que en la actualidad la evaluación docente plantea dudas “relacionadas con las sobreafluencias de evaluaciones en las universidades, con los aspectos contradictorios de algunas de estas, con la falta de integración entre las distintas iniciativas e inclusive con problemas derivados en su concepción” (Rueda, 2008, p. 2). El autor señala que la evaluación del desempeño docente ya está “incorporada a las actividades rutinarias de las universidades” y que paulatinamente se ha venido habilitando y especializando “un número considerable de académicos en quienes descansa la responsabilidad de diseñar y conducir esta función” (p. 7); no obstante, señala (citando a Cetina) que se puede evidenciar un cambio en el horizonte de la evaluación de desempeño, pues la evaluación docente pasó de ser un instrumento para el mejoramiento de la calidad de las instituciones a ser una estrategia para mejorar el nivel salarial de los profesores.¹⁴

12 Las instituciones sobre las que se realizó la indagación fueron “la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco (UPN) y la del Ejército y la Fuerza Aérea. Adicionalmente, para efectos de este estudio, se incluyeron en esta misma región las facultades de Estudios Superiores de la UNAM, unidades de la misma institución pero que operan autónomamente con campus en localidades distintas y con carreras profesionales propias” (p. 4).

13 “La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuiés) –señala Rueda (2008)– se fundó en 1950 y se constituyó como organismo no gubernamental que agrupa a las instituciones de educación superior (IES) de México. Tiene como objetivo generar intercambios y estudiar las acciones realizadas en las instituciones y proponer otras que contribuyan al mejoramiento de la educación superior. La Anuiés es reconocida como la concentradora de datos y cifras generales que atañen a los investigadores e interesados en el tema de la educación superior” (p. 14).

14 Lo que acontece en México en materia de evaluación del desempeño docente puede correlacionarse con lo que sucede hoy en Colombia “en la medida de que no es posible que participen todos los académicos, ya que generalmente las evaluaciones están dirigidas al personal de carrera y los montos designados no han resarcido los niveles salariales anteriores a las crisis económicas” (Rueda, 2008, p. 8).

En otro documento, de Diego y Rueda (2012) refieren un diagnóstico realizado en el marco del proyecto SEP-Conacyt-61295, en el que participaron “los responsables de la evaluación de 78 instituciones de educación superior de México” (p. 60). En la indagación realizada por Rueda, Luna, García y Loredó (2011), los autores evidencian “contradicciones entre las posibles metas formativas de la evaluación y las acciones llevadas a cabo para evaluar a los profesores” (p. 60). Una de ellas tiene que ver con que se declara que el objetivo de la evaluación es el mejoramiento de la función docente; sin embargo, “sus prácticas se encuentran estrechamente vinculadas a los indicadores solicitados en los diferentes programas de incentivos destinados a instituciones y docentes y a la distribución de dichos complementos económicos”, y, a su vez, la evaluación se usa “como evidencia para las instancias acreditadoras de los programas de licenciatura y posgrado” (p. 60).

El panorama descrito para el caso de México coincide, como sostienen de Diego y Rueda (2012), con la situación de otros países, como se evidencia en las propuestas que sobre evaluación docente se presentaron en el IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia, celebrado en México en octubre de 2008. Los documentos señalan que

[...] en las situaciones abordadas por investigadores de Argentina, Chile, Colombia, España y Venezuela resalta en primera instancia la variedad de mecanismos estatales y locales para llevar a cabo la evaluación de la docencia, desde políticas centralizadas en los organismos gubernamentales y con participación del magisterio hasta acciones autónomas desde cada universidad. (De Diego y Rueda, 2012, p. 61)

De Diego y Rueda (2012, p. 61) sostienen que, a pesar de las diferencias, es posible hallar algunas similitudes en las propuestas de evaluación docente en educación superior referidas principalmente a:

- la ausencia de una clara comprensión acerca de lo que es un buen docente o las funciones que este debería desempeñar, según sostienen Fernández y Coppola (2008);
- la realización de valoraciones basadas más que nada en productos que poco tienen que ver con la cotidianidad de los docentes (Murillo, 2008);
- una sobrevaloración de los resultados provenientes de instrumentos aplicados a los estudiantes, lo cual es interpretado por los docentes como un desconocimiento de los modelos derivados de las investigaciones científicas (Murillo, 2008; Salazar, 2008);
- la falta de sistematización de los procesos y la poca planificación de estos (Parra y Trujillo, 2008), y
- la experimentación de rivalidades y competencias entre los profesores, así como un rechazo hacia las prácticas evaluadoras que poco involucran a estos en la

toma de decisiones, el diseño y la implementación, como consecuencia de una evaluación centrada en la acreditación y la promoción (Rodríguez, 2008; Salazar, 2008).

Campos (2009), en su texto “La evaluación de los docentes en educación superior: asunto en manos de los *happy few*”, señala que la aplicación de la evaluación en México sigue un patrón similar en casi todas las instituciones de educación superior. A juicio del autor, esto “ha permitido romper la vieja relación salarial colectiva y la ha transformado, a través de la deshomologación, en una nueva relación individualizada”, pero no solo en lo económico, sino también en todos los aspectos de la vida laboral y académica de los docentes. La evaluación se objetiva a través de la asignación salarial, “que se resuelve individualmente y, con un esquema técnicamente neutro, logra que su aceptación y hasta las inconformidades no rebasen la esfera de lo individual”; sin embargo, además, se ha instalado de tal modo que obliga a que “los evaluados aspiren permanentemente a cumplir con los requisitos del marco de evaluación vigente” (p. 2), esto es, a ser evaluados de forma permanente. En México, sostiene Campos (2009), “el fenómeno de la evaluación llegó hacia finales de los ochenta y principios de los noventa del siglo pasado, es decir, tiene en función algo más de cinco lustros, que es prácticamente toda una generación de académicos” (p. 5). No obstante,

[...] el camino que siguió la institucionalización de la política evaluadora tiene su materialización en 1979, con la creación de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes), a través de la cual se refuncionaliza otra institución ya existente pero que sobrevivía en una actividad absolutamente anónima e intrascendente, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies), que a partir de ese momento ha hecho suyo el discurso de la autoevaluación institucional y ha conocido mejores momentos financieros y un alto reconocimiento gubernamental. Además, se apoyaría en una nueva estructura que había sido pensada para evaluar a los investigadores susceptibles de recibir un apoyo económico adicional, previa evaluación, el Sistema Nacional de Investigadores, creado en 1984. Dependientes de la Conpes se crearon dos entidades evaluadoras: de las universidades e IES en general (Conaeva) y de las instituciones de orientación tecnológica (Cosnet). Más adelante —en 1991—, se formaron los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (Ciees), cuya misión fundamental es evaluar las funciones y los programas académicos que se imparten en las instituciones educativas que lo solicitan y formular recomendaciones puntuales para su mejoramiento. Su peculiaridad es que ya están integrados por “pares” académicos. Este fue un acuerdo entre Conpes y Anuies.

Un mecanismo más reciente es el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), cuyo objetivo es consolidar el perfil y desempeño del personal académico y extender las prácticas de evaluación y acreditación para mejorar la calidad de los programas de educación superior. Casi de manera paralela se han echado a andar los Fondos para el Mejoramiento de la Educación Superior (Fomes), el Programa para

el [la Modernización] del Profesorado (Promep) y el Programa Nacional de Becas al Desempeño Académico de los Docentes. No se debe olvidar el papel, cada vez más relevante, que ha adquirido el Consejo Nacional para la Evaluación (Ceneval), que, en su carácter de institución no gubernamental, pero finalmente beneficiada por los amplios contratos de las instituciones educativas públicas, se dedica a la evaluación de los estudiantes de nivel superior, de posgrado y de nivel medio superior, así como a exámenes de egreso que juegan la función de certificación profesional. Lo que unifica a todas estas instituciones es que su función o bien es exclusivamente la evaluación o ejercen su función a través de una previa evaluación de su funcionamiento o de sus resultados. En México, a la fecha, se evalúa a los alumnos, a los docentes y a las instituciones educativas. (pp. 5-6)

En su trabajo de investigación “Consideraciones para una evaluación docente en la Universidad de Costa Rica”, Vargas y Calderón (2005) indican que esta institución cuenta con una larga trayectoria en materia de evaluación del desempeño docente en el aula, aunque en la actualidad “no cuenta con un sistema de evaluación que responda a diferentes fines, necesidades e intereses de la institución y que atienda las particularidades de la actividad docente, según lo exige la heterogeneidad de áreas profesionales y de conocimiento” (p. 2). Por otra parte, los autores sostienen que en esta institución

[...] ha prevalecido una evaluación docente que promueve un marco de simpleza técnica, con pretensiones de neutralidad valorativa y creyéndola desvinculada de las fuerzas políticas. Se ha dado así, en la práctica, una evaluación tecnocrática, caracterizada por el interés de conocer los resultados que se traslucen en el producto (desempeño docente) y que no ha permitido incidir en mejores formas de realizar la función docente. (p. 5)

A diez años de la adopción (imposición) de los sistemas de evaluación de la calidad de la educación en América Latina, y con la consecuente instalación de mecanismos generales de medición de los resultados y su incorporación a mediciones masificadas de orden internacional, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación recoge, en el documento *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (laies et al., 2003), voces representativas de todo el continente, con el fin de “evaluar las evaluaciones”. Es decir, este documento tiene como objetivo *someter al juez a juicio*, de modo que fuera posible realizar un diagnóstico de los resultados con la participación de los actores del sistema, para “encontrar pistas que aporten a una revisión de las políticas implementadas y de las nuevas que se elaboren [...] y construir la cultura de la evaluación como insumo para el debate y la construcción de políticas educativas” (p. 30).

El texto recoge importantes contribuciones en materia de metaevaluación y, aunque no versa de modo específico sobre evaluación docente en el nivel de la educación superior, sí constituye una pieza documental valiosa, pues plantea, por primera vez a nivel continental, el problema de evaluar la evaluación. Algunas problematizaciones

allí abordadas son: el análisis sobre encuentros y desencuentros con los procesos de evaluación de la calidad educativa en América Latina; el examen del papel de los medios de comunicación en la transmisión de los datos sobre la calidad de la educación y los límites de la lectura periodística de resultados educacionales; el uso de los indicadores en educación; la puesta en escena de la cultura de la evaluación, a través de la cual se la puede considerar como fetiche; una reflexión sobre algunas de las cuestiones más importantes respecto de la evaluación —¿qué pretendemos evaluar, qué evaluamos y qué conclusiones podemos extraer de la evaluación?—; una mirada técnico-pedagógica acerca de las evaluaciones de calidad educativa, y las dificultades y alternativas de la política de la evaluación y las actitudes de los docentes frente a ella.

Es preciso señalar también la indagación que realizó Vain (1998) titulada *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*, en la cual advierte que el tema de la evaluación docente “no puede ni debe ser abordado desde percepciones reduccionistas que nos impidan visualizar su complejidad”, en virtud de lo cual se debe asumir que “sus sentidos son diversos y sus implicancias son múltiples”. La investigación analiza, por último, cuatro problemáticas fundamentales: la compleja “construcción de la identidad de la docencia universitaria; el carácter de la evaluación como campo de controversias; el currículum universitario frente a los desafíos del siglo XXI, y la perspectiva de la formación de profesionales reflexivos” (p. 4).

En el contexto nacional también existe una vasta evidencia respecto de las preocupaciones —y las ocupaciones— de los académicos de diversas instituciones sobre la evaluación docente en la educación superior. Así, por ejemplo, Rizo (2004) refiere una investigación realizada en 1999 que abarcó 54 instituciones universitarias de Colombia y demostró que las IES en nuestro país centran la evaluación profesoral en la información derivada de “la aplicación rutinaria de encuestas de opinión a los alumnos” (p. 9). Esta práctica, vigente en la actualidad, es un indicador de que la evaluación docente “privilegia institucionalmente la docencia sobre las demás funciones sustantivas de las universidades” (p. 9). A partir de este modelo de evaluación, el autor sostiene que “la evaluación del profesor universitario aparece con unos niveles de descrédito que impiden utilizar todo su potencial transformador” (p. 9). La desacreditación se puede evidenciar a través de la opinión de dos de los actores más importantes del proceso:

Por la vía de los estudiantes: ellos consideran que se debe evaluar para mejorar la calidad de sus profesores y no entienden cómo, a pesar de calificar mal a un profesor, este vuelve a dictarles clase en los próximos semestres y peor aún con las mismas fallas que ellos habían evidenciado. Para los estudiantes es imperativa la ecuación: “profesor mal evaluado, profesor retirado”. Si ello no se da, la evaluación no es útil y por tanto los cuestionarios no sirven para nada y terminan por contestarlos sin mayor responsabilidad.

Por la vía profesoral: no se entiende cómo puede ser posible que la institución los ponga “contra al paredón” frente a unos estudiantes cuyos elementos de análisis son por lo menos cuestionables y que la mayoría de las veces responden los cuestionarios acorde con la forma como les esté yendo en las calificaciones del curso. La estrategia de “hagámonos pasito” en la cual el profesor no evalúa mal a los estudiantes para que estos no lo evalúen mal es el mayor peligro que se cierne sobre la educación en este modelo evaluativo. (Rizo, 2004, p. 9)

En el artículo de investigación “La evaluación docente: un acercamiento al estado del arte”, Rojas (2012) refiere la realización de un estado de la cuestión investigativa que, a su juicio, aporta “elementos suficientes para determinar los vacíos conceptuales que siguen existiendo en el área y así seguir generando temas de investigación a profundidad” (p. 62). La indagación, señala la autora, comporta un exhaustivo y riguroso trabajo de revisión bibliográfica que abarcó 1059 trabajos de grado en educación (de maestría y de doctorado), de los cuales 14 versaron sobre el tema de la evaluación; asimismo, se analizaron 36 artículos referidos a la evaluación docente (p. 66). Finalmente, la indagación refiere un trabajo de la Universidad Piloto en el que “se plantea el instrumento y la manera como debe ejecutarse la evaluación de desempeño docente” (p. 77).

El trabajo “Evaluación del docente universitario” (Rizo, 1999), en el que se analiza la evaluación del desempeño docente en la Universidad Autónoma de Occidente, se basa en “la exploración de los criterios utilizados por 85 instituciones universitarias colombianas para evaluar a sus docentes”.¹⁵ En este análisis se asume la evaluación del desempeño docente como “un proceso permanente, enmarcado dentro de una concepción de calidad de la educación y enfocado hacia el perfeccionamiento de la docencia en una institución educativa, en particular”. Como insumos se utilizan diversas fuentes de información —alumnos, colegas, jefe inmediato y el mismo docente—, lo cual permite identificar de una manera comprehensiva la labor del profesor para “establecer políticas de mejoramiento institucional”. Asimismo, señala el autor, la determinación de los criterios e indicadores ha sido “resultado de la participación de todos los sectores académicos de la institución, lo cual ha permitido que el docente se sienta parte activa de todo el proceso y asuma actitudes receptivas y proponentes hacia los resultados del proceso” (p. 425).

El análisis de Rizzo (1999) se realizó sobre seis variables, cada una de las cuales contó con sus indicadores respectivos. Estas variables son: metodología de enseñanza, cumplimiento, conocimiento de la materia, forma de evaluar, apoyo al trabajo de los estudiantes y relaciones con la institución (p. 431).

15 Rizo (1999) señala que, “con el propósito de identificar aquellos elementos del trabajo docente que eran evaluados en diferentes instituciones universitarias del país, se les solicitó información acerca de criterios e instrumentos de evaluación en uso en el interior de cada una de ellas. En total se estableció comunicación con 85 instituciones, se recibieron instrumentos y documentos de 56 de ellas y 9 respondieron que no poseían información” (p. 431).

Por su parte, la Universidad Nacional de Colombia ha venido desarrollando, desde el año 2006, “un proceso de autoevaluación sistemático acogiendo los lineamientos metodológicos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del Consejo Nacional de Acreditación (CNA)” (Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia, 2011, p. 3). La propuesta *Evaluación docente integral con fines de mejoramiento (Edificando). El modelo general, los criterios, descriptores, perspectivas e instrumentos de evaluación* se realiza

[...] un diagnóstico de la *evaluación de cursos y docentes*, revisa la normatividad institucional y sobre estos elementos construye un modelo general de evaluación docente integral marcando su estructura, sus fines y propósitos, sus procesos, sus perspectivas y la manera de utilizar los resultados. (Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia, 2011, p. 5)

La propuesta recomienda que, en el marco de las funciones misionales, se evalúe al docente de una manera integral, es decir, que se tome en cuenta el ejercicio de la docencia, de la investigación y de la proyección social. Por tanto, señala, “el modelo debería ser multidimensional y la información debe ser de naturaleza multifuente con los objetivos de retroalimentación y de mejoramiento” (p. 27), pues lo que señala la literatura es que

[...] en la mayoría de los casos (98 %) se explora el desempeño global docente-didáctico y en menor grado la participación y resultados en investigación (41 %) y en producción científica (31 %). No existe para nuestro conocimiento la iniciativa de explorar el desempeño de los docentes en actividades de extensión universitaria. (p. 27)

Los autores señalan que la propuesta se construyó sobre la base de los desarrollos realizados en la Facultad de Ciencias de la sede Bogotá y con aportes de académicos interesados en el tema. Procedieron luego a buscar

[...] criterios, factores, aspectos o atributos de calificación de la docencia en las páginas web de universidades que fuesen referentes de la UNC ya fuese por sus coincidencias en organización, magnitud, naturaleza, fines o por su posición de liderazgo en los ámbitos nacional, regional y mundial. (p. 36)

Esto, con el propósito de determinar de forma exhaustiva los principales “ítems o preguntas que estas contemplaban en su evaluación docente” (p. 38). La lista inicial la conforman 245 criterios, que fueron reducidos a 70, de los cuales se desestimaron 20 (por correlacionarse con la investigación y la extensión y no con la docencia). “La lista quedó finalmente constituida por 50 atributos de la docencia que fueron sometidos a la consideración de los docentes” (p. 38). Después, entre agosto y octubre de 2010, estos atributos se sometieron al juicio de un grupo de expertos, con la participación de un grupo de académicos-administrativos, y se verificó el consenso sobre aspectos como:

1. El establecimiento, la precisión, la descripción y la definición operativa de los dominios fundamentales de evaluación de la función docente, partiendo de la base de tres dominios explicativos y uno de desenlace sugeridos:
 - a. Dominio humano-social-ciudadano.
 - b. Dominio pedagógico-didáctico.
 - c. Dominio disciplinar-profesional.
 - d. Dominio de atributos integradores, de efectividad o de impacto educativo.
2. Dentro de cada dominio, la precisión, selección, ponderación o priorización de las características o atributos que las explican o que las componen.
3. La definición de la idoneidad, pertinencia o relevancia de cada una de las cuatro principales perspectivas de evaluación sugeridas (estudiantes, pares, terceros, autoevaluación) como elementos verificadores o calificadores de cada uno de los atributos finalmente seleccionados. (p. 39)

Por último, la propuesta señala que, en la Universidad Nacional, desde mediados de los años noventa, se realiza la evaluación de cursos y docentes a través de encuestas aplicadas a los estudiantes “inicialmente de manera física en papel, con transcripción de datos por medio de digitadores o lectura óptica de caracteres, y desde el año 2006, a través de vía web en un *software* aplicativo contratado con licenciamiento externo llamado Feedback” (p. 79). No obstante, tras reiteradas evaluaciones realizadas entre 2007 y 2010, se identificaron

[...] una serie de problemas a todo nivel, que se traducían tanto en una falta de confiabilidad y credibilidad en el instrumento de calificación como en el aplicativo, en la plataforma informática de que disponía la universidad para administrar masivas concurrencias y, sobre todo, en la inocuidad de los resultados de la evaluación en los aspectos susceptibles de mejoramiento que dicha evaluación sugería. Es posible, como se concluyó en su momento, que todo en el fondo ha sido debido a la falta de un sistema integrado de evaluación, con recursos de diversas índoles que permitieran y posibilitaran introducir acciones QUE PRODUJERAN VERDADERO EFECTO en la calidad docente. (p. 79)

En el artículo “Sistema de evaluación docente, instituciones de educación superior tecnológica: lineamientos de calidad”, Parada (2016) presenta los resultados de una investigación acerca de “la percepción de los actores de la evaluación docente desde sus objetivos, métodos y momentos” (p. 178). Esta investigación se realizó en perspectiva de planear una reestructuración del sistema de evaluación institucional, de modo que sea posible “generar propuestas de mejora no solo en términos cuantitativos sino que incorporen el estudio cualitativo de desempeños y competencias” (p. 178). La autora se refiere a la instalación de la evaluación en el nivel universitario; sin embargo, señala que “no existe una reglamentación legal que obligue a hacerla de alguna manera; en la mayoría de las instituciones existe un profesional frente a

la tarea de aplicar y diseñar instrumentos de evaluación de acuerdo a su inclinación por algún autor" (p. 177). Asimismo, afirma que en la mayoría de las instituciones se utiliza el tradicional cuestionario que intenta obtener datos sobre dimensiones asociadas a la labor docente. Respecto de los agentes intervinientes en el proceso evaluativo, se reconoce a los profesores, los estudiantes y los administrativos, que "semestralmente [...] son evaluados con un instrumento de evaluación que muchas veces ellos mismos desconocen" (p. 178).

Montoya y Ramírez (2013), en el artículo "Modelos de evaluación docente en la universidad: pasado, presente y futuro", presentan una panorámica "del desarrollo y las líneas de investigación actuales en el campo de la evaluación de la docencia en educación superior" (p. 273), sobre la base del análisis de las siguientes tres problematizaciones que inciden en la investigación sobre este campo: "el problema del carácter técnico frente a las connotaciones políticas de la evaluación, el problema de la naturaleza y el método de la evaluación y el problema de evaluar todas las dimensiones de la actividad de los profesores". Asimismo, el documento muestra "los resultados de la revisión crítica de aquellos autores que han aportado desde diferentes miradas a esta discusión en las últimas décadas", para, finalmente, proyectar "algunas reflexiones sobre las posibilidades y tendencias que ofrecen estas discusiones para futuros desarrollos de investigación sobre la evaluación de la docencia en educación superior" (p. 273).

El artículo "Evaluar las evaluaciones: diseño y puesta a prueba de un sistema de evaluación para el mejoramiento de la docencia en unidades" (Montoya, 2012) presenta

[...] una estrategia de evaluación de la docencia implementada en la Universidad de los Andes orientada, por un lado, a promover entre los profesores la reflexión sobre la coherencia de su práctica docente y, por otro lado, a recoger de manera sistemática información que permita alimentar el sistema de evaluación de la efectividad de los programas educativos en la universidad. (p. 49)

El análisis se orienta a hacer de "los procesos de acreditación internacional auténticos procesos de evaluación para el mejoramiento de la docencia", propósito que, según se afirma,

responde a la desconfianza que existe en ciertos sectores de la comunidad educativa hacia la capacidad de los procesos de acreditación en general para aportar algo sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación que día a día se lleva a cabo en las aulas y demás ambientes de aprendizaje de la universidad. (p. 49)

Cardoso (s.f.), en "Evaluación de la evaluación docente en la Universidad del Tolima", sostiene que la evaluación docente en esta institución tuvo sus comienzos en la década de los años noventa; no obstante, "aún no se conoce un documento o estudio de balance institucional crítico sobre el alcance de la misma; esto es, sus

fortalezas y debilidades como herramienta de cualificación docente” (p. 68). Este trabajo, señala el autor, incorpora una metaevaluación (evaluación de la evaluación) sobre el sistema que la universidad aplica a sus docentes. El estudio es “de carácter educativo y exploratorio” y busca

[...] describir lo que piensan los estudiantes cuando diligencian los formatos para evaluar el desempeño docente, aplicados institucionalmente, [para lo cual] se elaboró una encuesta de 14 preguntas, tipo Likert, dirigida a estudiantes de la Facultad de Educación, con el objetivo general de determinar qué actitudes e intereses mueven a los alumnos al momento de asignar una calificación a los docentes. Se encuentra que muchos estudiantes [...] de diversos programas no son objetivos a la hora de responder; se sienten inclinados a favorecer o castigar a los profesores por causas diferentes a las que supuestamente pretende valorar la institución. (Cardoso, s.f., p. 67)

Por otro lado, en su trabajo de investigación de maestría, Guevara (2017) realiza un estudio de caso sobre la evaluación docente, a partir de la pregunta “¿cuál es la relación de las políticas de educación superior sobre evaluación docente y su aplicación en el diseño de instrumentos de evaluación?”, con el propósito de “proponer un instrumento de evaluación docente acorde a las necesidades de la institución”. El estudio, desde una perspectiva cualitativa,

[...] hizo una revisión documental a partir de las normas y políticas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, bibliografía relacionada con la evaluación docente y un análisis acerca de la evaluación docente aplicada en la Corporación Universitaria Unitec, mediante la aplicación de encuestas a los docentes de la institución. (p. 3)

En la Universidad de Nariño se realizó una propuesta de investigación a través de la cual se indagó acerca de la evaluación a la evaluación docente, en el periodo comprendido entre 2003 y 2010 (Martínez, 2012), con motivo de los ocho años desde la adopción, por parte del Consejo Académico, del sistema de evaluación docente. Como explica el autor, “se viene adelantando el proceso de evaluación docente que está siendo objeto de muchos reparos sin mayores sustentaciones”; además, los investigadores consideran la evaluación como “un tema trascendental en todo proceso vital, más si tiene que ver con la formación de jóvenes”, en virtud de lo cual se considera pertinente y necesario realizar un estudio “que evalúe la evaluación para ofrecer elementos de juicio teóricos y prácticos para su revisión, corrección y mejoramiento” (p. 15). La indagación tuvo como punto de partida la presentación de un marco teórico en el cual se trató el tema de la metaevaluación —evaluación de la evaluación de los docentes—, para luego analizar los resultados de la evaluación en sus tres dimensiones (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación), por departamentos, teniendo en consideración las características de la evaluación docente y los agentes implicados en dicho procedimiento. La indagación habla, en el último capítulo, sobre la evaluación del desempeño docente desde una perspectiva de la enseñanza problemática.

Para finiquitar este apartado, conviene hacer referencia a un estado del análisis de las prácticas y los discursos evaluativos en la Universidad Distrital. La evaluación docente procede de vieja data en la institución, quizá, aunque no de modo expreso, en los acuerdos referidos al otorgamiento de los doctorados *honoris causa*, que la universidad ha otorgado a lo largo de su historia, como puede evidenciarse en los acuerdos 14 de 1960, 01 de 1971 y 08 de 1998. De igual modo, deben colegirse algunos criterios evaluativos en los acuerdos a través de los que se reglamenta la labor docente (02 de 1992 y 07 de 1998); en los estatutos docentes (acuerdos 009 de 1981, 028 de 1989, 026 de 1993 y 011 de 2002) y las normas modificatorias (como, por ejemplo, los acuerdos 008 de 2004, 009 de 2007 y 005 de 2011), y en los acuerdos que dan cuenta de los concursos públicos de méritos y los que hacen referencia a los nombramientos de docentes (acuerdos 023 de 1922, 012 de 1963, 040 de 1990, 024 de 1993, 006 de 1996, 01 de 1998, 06 de 1998 y 005 de 2007). No obstante, esta dispersa historia de la evaluación docente es recogida a través del Acuerdo 08 de 2002, en el que podríamos decir que se halla el acta de nacimiento oficial de la evaluación docente en la Universidad Distrital.

Un antecedente interesante se encuentra en el Acuerdo 001 de 2002 (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002a), el cual adopta el plan de desempeño de la universidad y exige al Consejo Académico que, en materia de evaluación docente, presente ante el colegiado superior “un proyecto de modificación al estatuto docente, en lo relacionado con evaluación de docentes, a más tardar en el mes de julio del año 2002” (art. 2). La puesta en escena de una política de evaluación docente es, al parecer, un propósito institucional, pues en el Acta 002 de 2001 del Consejo Académico puede leerse: “El Consejo Superior Universitario ha establecido como una política que debe implementar esta administración EVALUAR A SUS DOCENTES aplicando lo contemplado en los estatutos” (Consejo Académico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002a, p. 8); para entonces —y desde el año anterior—, viene marchando una prueba piloto, según se refiere en el texto de las actas 003 (2002b) y 010 (2002d).¹⁶ Los resultados de la prueba piloto se presentan ante el Consejo Académico (2002e), colegiado que responsabiliza al Comité de Personal Docente para que sea este el que se encargue de

[...] estudiar y analizar un proyecto de reglamentación ajustado a lo establecido en el Acuerdo 026 de diciembre 26 de 1993 (Estatuto del Profesor), capítulo 10, artículos 54 al 65, para que sea presentado ante el Consejo Superior Universitario, quien en últimas avale, trace las políticas docentes e institucionalice la aplicación de la evaluación

16 La propuesta de evaluación docente —elaborada y discutida por el máximo organismo de dirección académica de la universidad— resultante de los análisis de cada una de las facultades y de la prueba piloto debe ser presentada en el mes de abril “para que sea aplicada hacia el mes de mayo, una vez el CSU apruebe los instrumentos que se van a aplicar en el proceso en toda la universidad” (Consejo Académico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002c, p. 3).

docente en la universidad, a partir del segundo semestre de este año. (Consejo Académico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002e, p. 7)

En este proceso, el Consejo Académico, a través del Acta 016 (2002g), aprueba y avala el documento presentado por el comité para que se tramite ante el Consejo Superior

en aras de valorar y ponderar la gestión del profesor en la universidad, con el fin de mejorar la calidad de la gestión académica en búsqueda de la excelencia, además de permitir a la universidad acopiar información valiosa con miras a la acreditación. (p. 6)

Para rematar la historia de lo acaecido en el año 2002 (que podríamos denominar el “año de la evaluación docente” en la Universidad Distrital), se opera la implementación de la evaluación de los docentes a través de tres dimensiones: heteroevaluación (evaluación por parte de los estudiantes), coevaluación (evaluación por parte de los pares académicos y los consejos curriculares) y autoevaluación. No obstante, la implementación de esta estrategia genera diversas reacciones por parte de todos los estamentos universitarios, como bien puede leerse en el texto del Acta 032 (2002h), donde se señala

[...] la preocupación y temor colectivo de los resultados de la evaluación, sobre todo cuando los instrumentos son sumamente flexibles, que escasamente miden niveles de cumplimiento mínimos que en cualquier parte sería la única condición de permanencia para una persona. Le parece que esta es una oportunidad para [hacer] un desarrollo y una reflexión alrededor de la evaluación docente. Se debería promover desde este consejo un sentido que se ha querido mostrar que debe arrojar unos indicadores de desempeño, para que el instrumento como tal en el futuro se reformule, mejorando y perfeccionándolo, ampliando su reflexión sobre el proceso que se pretende y los propósitos que se persiguen; es como una rendición de cuentas que los docentes deben hacerle a la universidad sobre su propio desempeño. (p. 5)

Mientras el Consejo Académico dedicó buena parte de los esfuerzos a pensar la evaluación docente, el Consejo Superior Universitario se ocupó, respecto de la misma materia, de expedir el acta de nacimiento de la evaluación de los docentes, a través de la institucionalización de los *comités* y la *evaluación docente*, mediante el Acuerdo 008 de 2002 (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002c). Esta normativa institucionaliza el Comité de Evaluación de la universidad y prescribe sus funciones y composición; asimismo, integra los comités de evaluación de las facultades, signando sus funciones y su organización. Además, la norma refiere los elementos de la evaluación docente —categorías, protagonistas, unidades de análisis, indicadores, escalas y ponderación— (art. 5); el procedimiento de análisis de los resultados (art. 6); la cuantificación (art. 7); el periodo de prueba (art. 8); los recursos de orden legal a que tienen lugar (art. 9), y la periodicidad de la evaluación docente (art. 10). Finalmente, el Consejo Superior se reserva la potestad de cambiar o modificar “la estructura de los formatos de evaluación” (art. 10, parágrafo 3).

El espíritu de este acuerdo se vierte en el Estatuto Profesoral (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002d, arts. 54-69). En este estatuto se habla de la definición y el objeto en los artículos 54 y 55, respectivamente; se incluye un ítem referido a los criterios (art. 26), y se explicita la participación de los estudiantes en el proceso (art. 63). Los tres últimos artículos del capítulo 10, referido a la evaluación docente, versan sobre la excelencia académica, derivada de una *excelente evaluación docente* (art. 67); la “capacitación pedagógica docente”, derivada de una *deficiente evaluación* (art. 68), y la evaluación de los docentes en funciones de dirección (art. 69).

Este conjunto de dispositivos y prescripciones conduce a que el Consejo Académico delegue al Comité de Evaluación Docente la asesoría de “todo lo relacionado con el diseño de las políticas para formación, actualización y evaluación del personal docente de la universidad y sea presentado ante el Consejo Superior Universitario”, para que este colegiado, a su vez, “trace y adopte las políticas de implementación de este proceso haciendo efectiva la evaluación en el segundo semestre del presente año”; asimismo, encarga a la Secretaría General la presentación de “un proyecto de resolución que institucionaliza la evaluación docente en la universidad” (Consejo Académico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002f, p. 4).

Por supuesto, desde la instalación de la evaluación docente hasta nuestros días, se han abordado diversos procesos de reflexión, de debate y de crítica académica frente a esta temática, la cual es, a nuestro juicio, de enorme relevancia para nuestra institución. Tales análisis muestran una preocupación constante por implementar acciones de mejora, por constituirla en cultura (junto con los demás dominios de la evaluación) y por convertirla en instrumento de progreso, como bien refiere el Estatuto Docente. Una referencia breve a diversas fuentes sobre los discursos y las prácticas de la evaluación docente que se presenta más adelante da cuenta de ello.

Los resultados de la evaluación del periodo 2003-1 se presentan ante el Comité Institucional de Evaluación Docente, según se evidencia en el texto del Acta 001 (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2003). El informe refleja diversos problemas de continuidad —en virtud de la no disponibilidad de recursos y de las múltiples problemáticas derivadas de la adopción de esta práctica—, y salta a la vista en él una dificultad que hasta ahora no ha sido resuelta:

Se ilustra a los asistentes al comité sobre los resultados de la evaluación docente y la incoherencia con los resultados de algunas evaluaciones en donde existen algunos docentes que fueron evaluados por menos de 5 estudiantes y obtuvieron evaluación

de 5,0 o similares; en tanto que hay otros docentes que son evaluados por más de 150 estudiantes. (p. 2)¹⁷

El texto del acta refiere, subsecuentemente, un trabajo de ajuste a los instrumentos implementados en la evaluación.

Las actas del referido Comité Institucional de Evaluación Docente hacen referencia a diversos análisis sobre el tema a lo largo de los últimos años. Algunos de los temas que son objeto de análisis son los siguientes: la presentación de informes periódicos sobre el proceso;¹⁸ el análisis sobre la pertinencia de los instrumentos y ajustes de rigor; los cronogramas de la evaluación semestral; los análisis de los resultados; la publicación de los datos; la socialización individual de los resultados; los usos institucionales de la evaluación docente; los porcentajes de participación de los agentes en el proceso de evaluación; los análisis de casos y resolución de recursos derivados del ejercicio evaluativo; la puesta en marcha de procesos de formación (no de capacitación) docente correlativos a los resultados valorativos; la reestructuración de los procedimientos evaluativos; el ajuste de los modelos de recolección de la información; la ponderación de la evaluación por categorías y por escalafón (rango valorativo), y la propuesta de estímulos derivados de la evaluación docente.

En el año 2005 se implementa un plan de acción del proceso que implica la ejecución de la sistematización piloto de la evaluación docente para el periodo académico 2005-1 (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2005a, pp. 7-8). Para ello, se abordó

[...] el afianzamiento conceptual de la evaluación a partir de talleres, lectura de artículos de textos y revistas especializados como: "Lineamientos conceptuales entorno a la evaluación docente" (Mosquera), "La evaluación de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias" (Mosquera), "Evaluación: análisis de una noción" (de Alba, Díaz, Barriga, Viesca), "La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos" (Juan Manuel Álvarez), "La evaluación de la docencia, su generación, su adjetivación y sus retos" (Díaz Borbón Rafael). (2005b, p. 2)

El texto del Acta 01 de 2009 refiere una amplia discusión sobre el estado del arte de la evaluación docente, sobre la propuesta de implementación de unos instrumentos

17 La misma problemática se evidencia recurrentemente en los dos lustros subsiguientes, pues lo mismo puede leerse en el texto del Acta 02 de 2011, la cual refiere: "Existe inequidad cuando un docente es evaluado con excelencia académica por 80 estudiantes y otro docente que, aun teniendo el mismo número de estudiantes, es evaluado por un solo estudiante con nota 5,0". Consecuentemente, "se debe mirar cambios en la evaluación en pregrado y posgrado, hay que marcar la diferencia tanto en el sistema académico como en la evaluación docente" (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2011b, p. 3).

18 En los documentos referidos se pueden ver también informes del Comité de Metaevaluación Docente, como se evidencia en las actas 004 y 005 de 2005 del Comité Institucional de Evaluación Docente, las cuales muestran la persistencia y la rigurosidad de los análisis realizados en torno a la evaluación docente (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2005c, pp. 3-4).

modificados, emergentes de los análisis realizados, y sobre una prueba piloto que se realizó en el periodo académico 2008-3. En la presentación del informe de entrega de los nuevos instrumentos, se lee:

Teniendo presente las diferentes observaciones realizadas por el Comité Institucional de Evaluación Docente en su sesión 09, las observaciones hechas por la comisión designada por el Consejo Superior Universitario para tal fin y la documentación con sugerencias enviadas por las diferentes facultades, se desarrolló una reunión con el grupo de trabajo de evaluación docente el pasado 16 de febrero en donde se concluyó *que el discurso de la evaluación docente se encuentra instalado, y además la cultura de la evaluación docente ya hace parte del funcionamiento académico administrativo de la universidad.*

Por otra parte, es bien significativo el hecho de que no obstante el semestre pasado haberse ejecutado dos procesos de evaluación docente (tradicional y piloto), la comunidad participó en un 76 % en la tradicional y 45 % en la piloto, lo que significa que la comunidad está comprometida con la evaluación docente. (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2009a, p. 2; cursivas propias)

Los instrumentos modificados y entregados al comité son los que actualmente se encuentran vigentes, a saber: instrumentos de evaluación docente por parte de los estudiantes; instrumentos de evaluación docente por parte de los consejos de proyecto curricular, e instrumentos de autoevaluación docente. Desde entonces, y de manera ininterrumpida, se han venido aplicando estos instrumentos, a través de los cuales se realiza el ejercicio de evaluación de los docentes en la universidad, de manera homogénea, sin discriminar —salvo en el número de preguntas que contienen los instrumentos— las diferenciaciones entre, por ejemplo, pregrado y posgrado o las modalidades de vinculación con la universidad. Estas y otras dificultades constituyen la evaluación como una problemática, de modo que diversas instancias han continuado el debate y el análisis crítico frente al contenido de los instrumentos (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2009b); la excelencia docente (2009c); el ajuste al sistema de evaluación docente (2010a, 2010b); las problemáticas sobre la evaluación docente —por ejemplo, en el Acta 02 de 2010 puede leerse, entre otras observaciones, que “el modelo de evaluación docente está pervertido desde hace tiempo y por consiguiente urge un replanteamiento” (2010b, p. 5)—; los cambios de porcentaje en las ponderaciones (2010c), y la planeación y el direccionamiento de la evaluación docente (2011a, 2011b). Consecuentemente, el llamado *sistema de evaluación* y sus instrumentos, según la comunidad académica, no responden a una valoración, en el sentido integral, del conjunto de las acciones y procesos que implican la labor docente, más allá de la función misional de la docencia.

Como resultado de todo este debate, el Comité Institucional de Evaluación Docente programó una sesión de trabajo ampliada para los días 8 y 9 de septiembre de 2011, en la que se debatió ampliamente el tema de la evaluación docente. La agenda contempló el desarrollo de los siguientes temas: la contextualización de la evaluación docente; la presentación de propuestas de reforma al Acuerdo 08 de 2002; las sesiones de trabajo; un diagnóstico del estado de las cosas de la evaluación docente; los planteamientos sobre la evaluación docente por parte de las facultades,¹⁹ y la plenaria de las mesas de trabajo (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2011c).

En el año 2012 se realiza el denominado Segundo Seminario de Evaluación Docente, en el que interviene el Comité Institucional de Evaluación Docente Ampliado, en perspectiva de dar continuidad a los desarrollos teóricos y analíticos del año anterior (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012). En esta oportunidad, se trataron temas relacionados con la conceptualización de la evaluación docente; las dimensiones ética, estética y política de la evaluación (Sánchez, 2010), y las propuestas, entre otros. En este último apartado, se reflejan las viejas problemáticas de la evaluación docente, expresadas a través de enunciaciones como:

El proceso [de evaluación docente] es inocuo; el proceso es altamente instrumental y poco creíble; el estudiante no cree y poco refleja el sentir frente a la evaluación; la instrumentación no da cuenta de lo ético, político de la evaluación; existe una preocupación sobre el tiempo real, cada vez es menos la participación de los estudiantes en la evaluación; la evaluación se ha desvirtuado, no creemos en ella pero no necesitamos; la evaluación de los docentes es mecánica, sin efecto para los estudiantes, docentes y para la institución; se debe capacitar permanentemente a los docentes en periodos intersemestrales y no como represalia de un resultado; hay necesidad de evaluar la evaluación; la evaluación punitiva pesa más; se debe articular las diferentes formas de evaluación y saber qué es lo que se quiere; se debe buscar la manera de hacer una propuesta para evaluar el trabajo conjunto del profesor; se debe continuar con los seminarios en pro de la mejora del proceso; la evaluación no debe conllevar a un castigo, debe conllevar al mejoramiento del nivel de la educación; las propuestas que existan deben servir como insumo para la siguiente reunión, con el objeto de consolidar unas muy buenas propuestas de evaluación docente. (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012, pp. 17-19)

La agenda de la sesión termina con la configuración de un grupo de trabajo cuyo objetivo es realizar una propuesta para la transformación de la evaluación docente en la universidad.

¹⁹ En la puesta en escena de los diferentes debates por parte de las facultades, se destacó la presentación de un documento de análisis titulado “Evaluación docente en la UD. Notas para un debate” (Sánchez, 2011), que recoge cuatro apartados básicos: la cultura panevaluativa que se cierne sobre los sujetos (docentes); la valoración de la acción; las intencionalidades de la acción evaluativa, y unas cuestiones para el debate.

En los años subsiguientes, el comité se ocupa de las temáticas propias de la agenda ordinaria (análisis de los procesos de evaluación, ajuste de calendarios, revisión de casos de profesores, etc.); no obstante, se evidencia una íntima correlación entre la evaluación docente y sus resultados y los procesos de capacitación establecidos por el Estatuto Profesoral en el Acuerdo 011 de 2002, específicamente para aquellos profesores que resultasen mal o deficientemente evaluados. Así, por ejemplo, en el texto del Acta 04 de 2013 puede leerse la propuesta de un “curso de capacitación [para] un total de 36 docentes entre profesores de planta y de vinculación especial con calificación inferior a 3,0 en los resultados generales o solo en la evaluación realizada por los estudiantes” (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2013c, p. 2).²⁰

En agosto de 2016, el Comité de Evaluación Docente convoca a los profesores Marta Janeth Velasco Forero y Tomás Sánchez Amaya para realizar una exposición sobre dicha temática y para determinar la continuidad del proceso que se venía desarrollando a propósito de la modificación de la evaluación docente. La exposición versa sobre una propuesta implementada por el Paiep (2016) a través de la cual se busca problematizar la evaluación docente en la universidad con el fin de actualizar las políticas y, por supuesto, el proceso mismo. Tras la exposición, se concluye que

[...] este tema será el punto de partida para desarrollar debates en las facultades a fin de realizar un seminario en el mes de octubre del presente año con los comités de evaluación docente previas lecturas orientadas sobre el tema; en tal sentido, se solicita a los docentes expositores recomendar algunos títulos. (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016a, p. 15)

Las sesiones subsiguientes del comité abordan el tema de la metodología para replicar en las unidades académicas de la universidad sobre la base de unas preguntas orientadoras, como se refiere en el Acta 05 de ese año (2016b). Esta labor conduce a otra reunión ampliada del comité (29 de noviembre de 2016) en la que se aborda una amplia agenda conducente a la contextualización de la evaluación docente, la socialización de las respuestas a las preguntas orientadoras y la definición de los comités de evaluación docente de las facultades (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016c).

En el año 2017, el comité (2017a) se ocupa nuevamente del tema, como puede evidenciarse en el texto del Acta 02 de 2017. Más adelante, se realiza una sesión ampliada del comité (2017b), el 15 de marzo de 2017, en la que se presenta la *Propuesta de plan de acción para la actualización y el rediseño de la Política de Evaluación Docente en la UDFJC* (Velasco y Sánchez, 2017), sobre la base de unas preguntas orientadoras previstas para tal fin. Se realizan, posteriormente, diversas

20 Para el año 2015, el comité (2015b) vuelve a retomar el tema de la propuesta de modificación de la evaluación docente; empero, no precisa estrategias, acciones o cronogramas para abordar el trabajo.

reuniones para tratar de poner en marcha la propuesta, que para entonces cuenta con el apoyo de la Vicerrectoría Académica y de la Oficina de Evaluación Docente.

Por último, como resultado de este ingente trabajo, en el marco del coloquio “El docente universitario hoy: retos y perspectivas” (octubre de 2017), se desarrolla el III Simposio Internacional de Formación de Profesores Universitarios, cuyo tema central es la evaluación docente. Este evento contó con la presencia de destacados académicos de orden nacional e internacional (México, Brasil, Chile y Argentina). Entretanto, la propuesta sobre la evaluación de la evaluación docente en la universidad continúa su curso, se presenta a finales de 2017 y a comienzos de 2018 ante el Comité de Decanos y se lleva hasta el Consejo Académico para contar con el apoyo institucional. A partir de esto, en mayo de 2018, logra organizarse, finalmente, un equipo de trabajo interdisciplinar (constituido por docentes y funcionarios de las cinco facultades y de otras dependencias) en la perspectiva de repensar las políticas institucionales de evaluación docente y la consecuente actualización del sistema de valoración.

Sobre la base de estos referentes teóricos y lo indagado por una variedad de actores (instituciones, equipos de trabajo, grupos de investigación, organismos especializados en evaluación docente y oficinas de evaluación y promoción) e investigadores acerca de la evaluación docente en otros momentos y latitudes, la propuesta de investigación aporta insumos para la comprensión de los procesos de evaluación docente en la Universidad Distrital, así como también para la implementación de acciones y procesos de formación docente conducentes al mejoramiento de la labor profesoral. En esta misma perspectiva, los resultados de la indagación contribuirán a la actualización —desde una mirada crítica— de las políticas de evaluación docente y a la institucionalización de una auténtica cultura evaluativa en la cual las diversas formas de evaluación se constituyan en verdaderos procesos de aprendizaje, de reconocimiento y de valoración de la labor docente. Esto redundará en beneficio de la comunidad académica de la Universidad Distrital y de la sociedad en su conjunto.

Método

Como se mencionó antes, uno de los ejes centrales de análisis en esta pesquisa lo constituye el concepto de *problematización*, sustentado en los desarrollos teóricos de Foucault. Esta perspectiva analítica se ordena a cuestionar desde una visión crítica lo que se estima como dado, instituido, instalado, verídico, seguro, normalizado, etc. Consecuentemente, conviene empezar por recordar lo que nos señala Ibáñez Gracia (1996) a propósito de la problematización:

Lo que nos dice Foucault es que, cuanto mayor sea la obviada, mayores razones hay para problematizarla [...]. Problematizar no es solamente —sería demasiado fácil— conseguir que lo no problemático se torne problemático, es algo aún más importante que esto, porque problematizar es también, y sobre todo, lograr entender el cómo y el

por qué algo ha adquirido su estatus de evidencia incuestionable, cómo es que algo ha conseguido instalarse, instaurarse, como aporoblemático. Lo fundamental de la problematización consiste en desvelar el proceso a través del cual algo se ha constituido como obvio, evidente, seguro. (p. 54)

La investigación propuesta es de orden cualitativo con enfoque analítico, descriptivo e interpretativo de corte documental —arqueológico y genealógico—, y en su base se halla un conjunto de piezas documentales que recogen lo dicho y hecho acerca de la evaluación docente en la Universidad Distrital. Esta indagación, en su etapa de descripción histórica, hace uso de la caja de herramientas del arsenal teórico arqueológico foucaultiano, que permite determinar las “condiciones históricas de la posibilidad del saber” (Traverso, 2018, p. 120). La arqueología del saber es un método de análisis de los discursos y de las prácticas —o de las prácticas discursivas— a través del cual es posible investigar el conjunto de reglas generales que determinan las relaciones múltiples entre los enunciados que constituyen el saber específico en una época histórica en concreto y en unas condiciones o ámbitos específicos. Tal apuesta, en cuanto método, contribuye con sus análisis a la definición de las reglas, las transformaciones y los umbrales en que proliferan los diversos sistemas enunciativos, en oposición a la noción unitaria y totalizante de un discurso omnicompreensivo, siempre lineal y en permanente desarrollo lógico.

Así las cosas, la investigación propuesta busca realizar una *arqueología* respecto de las formas de evaluación docente y sus discursos y prácticas en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Esto, con el fin de hacer un recorrido por el eje práctica discursiva-saber-ciencia, en relación con unos campos de saber, unos dispositivos de poder, unas instituciones y unos sujetos (Docimófilos, 2007). En este contexto, glosando a Zuluaga (1987), optamos por el modelo metodológico denominado *análisis de los saberes institucionalizados*, cuyas instancias metodológicas son:

Saber(es) que constituye(n) el discurso sobre lo evaluativo; poder(es) (fuerzas y relaciones de poder); instituciones en que se han instalado diversas prácticas de evaluación, y sujetos (docentes, discentes, administrativos...) que gestionan y son gestionados por la evaluación; todo ello, implicado en una compleja red de relaciones que se tejen entre sí y con los campos en que se desarrollan. (Docimófilos, 2007, p. 183)

En este entramado de cosas, podemos concebir la evaluación como el conjunto de estrategias que gestionan y determinan las relaciones saber-poder-instituciones/sujetos, que constituyen, como señala Zuluaga (1987),

[...] determinaciones de poder y saber que actúan en un campo complejo y heterogéneo de fuerzas diseminadas en las prácticas sociales (incluyendo entre estas las prácticas discursivas); tales determinaciones requieren para su despliegue una red de instituciones, sujetos y discursos (saberes), atravesados por sus fines o delimitados para sus fines para inducir mecanismos estables de dominación en el conjunto de las fuerzas. (p. 141)

El eje metodológico de la propuesta tiene como centro la pregunta de Foucault (2002) “¿qué puede ofrecer esa ‘arqueología’ que otras descripciones no fuesen capaces de dar?” (p. 228). Esta pregunta toma la opción por la *arqueología* en contraposición a la *historia de las ideas*: “La descripción arqueológica es precisamente abandono de la historia de las ideas, rechazo sistemático de sus postulados y de sus procedimientos, tentativa para hacer una historia distinta de lo que los hombres han dicho” (p. 232). Esta herramienta metodológica faculta la indagación propuesta, en la medida en que:

- busca identificar los discursos en cuanto prácticas que obedecen a unas reglas: “No trata del discurso como documento, [sino que] se dirige al discurso en su volumen propio, a título de monumento. No es una disciplina interpretativa: no busca ‘otro discurso’ más escondido. Se niega a ser ‘alegórica’”;
- no persigue “una progresión lenta, del campo confuso de la opinión a la singularidad del sistema o a la estabilidad definitiva de la ciencia; no es una ‘doxología’, sino un análisis diferencial de las modalidades de discurso”;
- “define unos tipos y unas reglas de prácticas discursivas que atraviesan unas obras individuales, que a veces las gobiernan por entero y las dominan sin que se les escape nada”;
- “la instancia del sujeto creador, en cuanto razón de ser de una obra y principio de su unidad, le es ajena”;
- es “una reescritura, es decir, en la forma mantenida de la exterioridad, una transformación pautada de lo que ha sido y ha escrito”, y
- “no es la vuelta al secreto mismo del origen, es la descripción sistemática de un discurso-objeto” (Foucault, 2002, pp. 233-235).

Estas características indican las razones por las cuales la *arqueología* permite abordar epistemológicamente la emergencia y la consolidación de discursos que acompañan las prácticas evaluativas (docentes) que se han instalado en la historia particular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por cuanto

[...] analizar positivamente es mostrar de acuerdo con qué reglas una práctica discursiva puede formar grupos de objetos, conjuntos de enunciados, juegos de conceptos, series de elecciones teóricas. Los elementos así formados no constituyen una ciencia con una estructura de idealidad definida. (Foucault, 2002, pp. 304-305)

La descripción arqueológica es factible dado que, según Ceballos (2000), no existe un único *telos* en la historia ni tampoco una historia única con un origen privilegiado y un final precisado de antemano. Lo que se ve en la realidad es la presencia de varios discursos y de muchas historias discontinuas con múltiples orígenes y con infinitas posibilidades de futuro, pues “la realidad no es otra cosa que la relación de muchas prácticas discontinuas en donde el azar, lo contingente y lo inesperado también

juegan un papel importante en la determinación del acontecer social” (Docimófilos, 2007, p. 183). Esto confirma una de las hipótesis formuladas por Foucault (2003) en *La verdad y las formas jurídicas*, al mostrar que no hay un único lugar en el que se determine una única historia de la verdad:

La hipótesis que me gustaría formular es que en realidad hay dos historias de la verdad. La primera es una especie de historia interna de la verdad, que se corrige partiendo de sus propios principios de regulación: es la historia de la verdad tal como se hace en o a partir de la historia de las ciencias. Por otra parte, creo que en la sociedad, o al menos en nuestras sociedades, hay otros sitios en los que se forma la verdad, allí donde se definen un cierto número de reglas de juego, a partir de las cuales vemos nacer ciertas formas de subjetividad, dominios de objeto, tipos de saber y, por consiguiente, podemos hacer a partir de ello una historia externa, exterior, de la verdad. (p. 15)

Esta verdad externa es la que interesa al abordar un procedimiento de investigación de este talante. Gracias a este tipo de producción de la verdad, es posible reescribir una historia concreta de las formas de evaluación docente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pues, como sugiere Foucault (2013), un discurso o una verdad emerge “como un conjunto variable de enunciados que conforman una estructura específica y movable”. Por ello, al hacer uso de la caja de herramientas, lo que se busca evidenciar es

[...] el conjunto de las condiciones que, en un momento dado y en una sociedad determinada, rigen la aparición de los enunciados, su conservación, los vínculos que se establecen entre ellos, la manera en que se los agrupa en conjuntos estatutarios, el papel que cumplen, el juego de los valores o las sacralizaciones que los afectan, el modo como se invisten en prácticas o conductas, los principios según los cuales circulan, son rechazados, olvidados, destruidos o reactivados. En síntesis, se trataría del discurso en el sistema de su institucionalización. (p. 238)

Especificidad del método

En el terreno de lo concreto, la propuesta investigativa operó desarrollando cada uno de los trayectos que se describen a continuación:

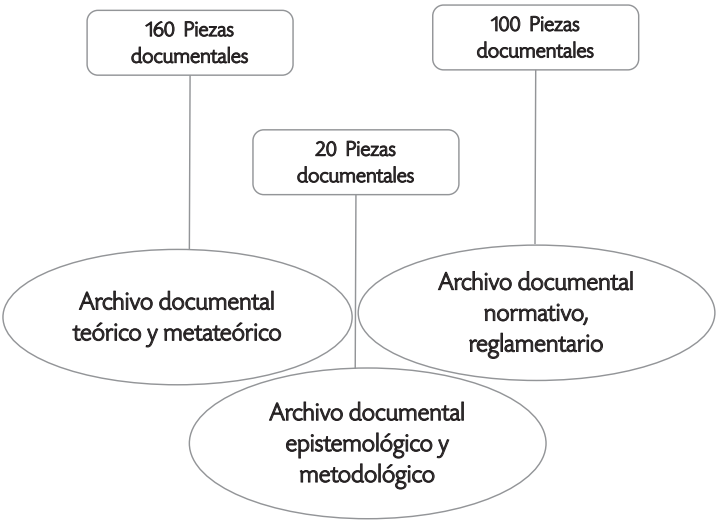
1. Determinación del objeto de investigación —en este caso, la evaluación docente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas—.
2. Construcción del Archivo Documental mediante el acopio de la *masa documental* y la configuración del *monumento*. La masa documental fue constituida por la suma de documentos (prescriptivos, teóricos, metodológicos, investigativos, de análisis, etc.) que tratan el tema de la evaluación docente en los ámbitos institucional, nacional e internacional. El monumento —corpus documentales

objeto de análisis— se configuró sobre la base de dicha masa documental. El monumento está conformado, a su vez, por cuatro corpus documentales,²¹ a saber:

- Un *corpus documental normativo-reglamentario*, constituido por los documentos emergentes de las políticas nacionales e internacionales en educación superior sobre evaluación docente: conferencias mundiales y regionales, convenios internacionales, constituciones políticas, leyes generales de educación, estatutos de la educación superior, decretos reglamentarios sobre acreditación, estándares mínimos de calidad y directivas de entidades y agremiaciones que asocian instituciones de educación superior, como Ascún, CNA, Ascofade, etc.
- Un *corpus documental institucional-normativo*, constituido por las diversas directivas institucionales en materia de evaluación docente, que expresan sus intencionalidades, filosofía y funciones sustantivas, en el caso de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Entre estas están, por ejemplo: el Plan de Desarrollo 2007-2016, el Estatuto Orgánico, el Proyecto Educativo, la Política Curricular, el Estatuto Profesorial y los acuerdos y resoluciones emergentes de los cuerpos colegiados de la universidad. A estas fuentes se suman los datos obtenidos de los conceptos valorativos que los estudiantes y los consejos de los proyectos curriculares emiten de los profesores de la universidad.
- Un *archivo documental teórico*, referido a los desarrollos en materia de evaluación docente (Aldana et al., 1996; Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1997; Correa, Puerta y Restrepo, 1996; Díaz y Ordoñez, 1998; Ebel, 1977; Fecode, 2004; Gould, 1997; MEN-Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 2004; ONPE, 2005; SED, 2001; Canales, 1997; Casanova, 1999; Díaz-Barriga, 2004; Ediciones SEM, 2003; House, 1980; Ibar, 2002; Niño, 2005; Santos, 1993, 1996; Stufflebeam y Shinkfield, 1989; Wiess, 1990; Sánchez, 2015).
- Un *archivo epistemológico-metodológico*, emergente de la propuesta teórica de Foucault en la etapa arqueológica referida, puesta en diálogo con un amplio conjunto de autores que han realizado desarrollos teóricos en torno de la propuesta de Foucault. La masa documental se muestra en la figura 3.

21 El conjunto de estas fuentes documentales aporta los insumos para la indagación. En el ámbito práctico, constituido el archivo, se procederá a buscar en él los diferentes modos de decir o enunciar *evaluación docente*, que serán registrados en fichas temáticas a fin de determinar sus relaciones, repeticiones, recurrencias, concomitancias, interacciones, ocultamientos, transposiciones, etc.

Figura 3. Masa documental de análisis



Fuente: elaboración propia.

- 3. Elaboración de fichas temáticas y analíticas (para recolección de información) a partir del monumento.
- 4. Búsqueda de las modalidades enunciativas (en su dispersión, recurrencia, etc.) del objeto de la indagación (la evaluación docente) en el corpus documental de análisis.
- 5. Identificación de los enunciados (agrupaciones de temas y problemas) según regularidad, repitencia, recurrencia, dispersión, relación o concomitancia de las modalidades enunciativas. La tabla 1 sintetiza las principales categorías (modalidades enunciativas) y los grupos de categorías (organizadas según relaciones y correlaciones).

Tabla 1. Categorías de análisis y agrupaciones (modalidades enunciativas y enunciados)

Agrupaciones	Categorías
Características de la evaluación docente	Carácter punitivo y de control
	Otras características
Concepto, objeto, importancia, finalidad y sentido	Concepto, objeto, importancia, finalidad y sentido
	Principios de la evaluación

Agrupaciones	Categorías
Conceptos valorativos de los estudiantes	Valoración de la actitud del docente
	Valoración de la clase
	Valoración de la evaluación que aplica el docente en su práctica
	Valoración de la metodología
	Valoración de las temáticas
	Valoración del saber disciplinar
	Valoración del saber pedagógico
Condición docente, formación y labor del docente	Condición docente
	Formación docente
	Labor docente
Dificultades, problemáticas y retos de la evaluación docente	Dificultades y problemáticas
	Retos
Dominios y dimensiones de la evaluación docente	Dimensión ético-política
	Dimensión pedagógica
	Dominios
Estado de la cuestión y preguntas fundamentales de la evaluación docente	Estado de la cuestión investigativa
	Preguntas fundamentales
Estrategias, parámetros y criterios; formas y tipos; instrumentos, y procesos y procedimientos de la evaluación docente	Estrategias, parámetros y criterios
	Formas y tipos de evaluación
	Instrumentos
	Procesos y procedimientos
Instancias y sujetos de la evaluación docente	Instancias institucionales de evaluación
	Sujetos y actores
Metaevaluación e investigación evaluativa	Metaevaluación
	Investigación evaluativa
Modelos, perspectivas y enfoques de la evaluación docente	Modelos, perspectivas y enfoques
	Modelo de evaluación por competencias
Omnievaluación y cultura de la calidad	Autoevaluación, autorregulación y acreditación
	Cultura de la calidad
	Temporalidad, periodicidad y permanencia

Agrupaciones	Categorías
Políticas institucionales y sistemas de evaluación docente	Políticas institucionales
	Sistemas de evaluación docente
Usos sociales e institucionales de la evaluación docente	Instrumento de mejoramiento
	Mecanismo de selección
	Evaluación de la productividad (mecanismo de compensación)
	Usos sociales e institucionales de la evaluación

Fuente: elaboración propia.

6. Sistematización de la información y analítica arqueológica sobre lo efectivamente dicho y hallado a través de los discursos y las prácticas evaluativas emergentes de la masa documental objeto de análisis.
7. Acopio de toda la información para contar con los insumos suficientes para establecer una guía que permita la construcción o actualización de una política de evaluación docente y para la puesta en funcionamiento de diversas estrategias que permitan la concreción de la apuesta institucional por el perfeccionamiento docente.

En lo referente a las cuestiones operativas, se pusieron en práctica unos mecanismos e instrumentos metódicos, en consonancia con los corpus teórico-prácticos señalados, que facultan la indagación y que se extienden a lo largo de la propuesta, desde las formas de búsqueda, selección y lectura de los documentos, su análisis y tratamiento y la elaboración de los registros, hasta los productos finiquitados. Los procedimientos considerados son:

- localización de fuentes documentales;
- selección y prelectura de registros;
- tematizaciones mediante el *software* Atlas. ti;
- identificación y definición de núcleos temáticos;
- identificación de modalidades enunciativas y agrupación en enunciados, según relaciones y correlaciones, y
- elaboración y socialización de productos.

Operativamente, la metodología que se utilizó para la recolección de la información implica el desarrollo de fichas bibliográficas y temáticas que contienen la descripción de los enunciados que se hallan dispersos por los diferentes saberes; teorías y metateorías, y fuentes y documentos primarios o secundarios que se relacionan con

la evaluación docente y con las diversas formas como esta ha estado presente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.²²

Conviene aclarar, a propósito del uso de la caja de herramientas, coincidiendo con los postulados de Guyot, Marincevic y Becerra (1996), que no interesa repetir a Foucault ni tampoco rebatir sus posiciones, sino

[...] usarlo, como él mismo nos enseñó, bajo la presión de los problemas específicos, para saber si es posible construir una nueva política de verdad. Puesto que la única marca de reconocimiento que se puede testimoniar a un pensamiento [...] es precisamente utilizarlo, deformarlo, hacerlo chirriar, gritar, es que decidimos tomar lo heredado para hacerlo propio. (p. 16)

Cerramos este capítulo señalando la relevancia que para la Universidad Distrital comporta este ejercicio académico e investigativo, pues, aunque la evaluación es una práctica cotidiana que permea la totalidad de los sujetos que conforman la institución y el conjunto de las acciones y los procesos que en cumplimiento de las funciones misionales se desarrollan, hace falta convertir la práctica evaluativa en objeto de estudio, de análisis y de reflexión, de modo que esta recobre su sentido y su significación y se restituya su función formativa y formadora en función del logro de los propósitos a los que se ordena la comunidad académica de nuestra *alma mater*.

En esta perspectiva, creemos que la indagación logró el cumplimiento de las intencionalidades propuestas. Consideramos, asimismo, que poner en primerísimo lugar el debate sobre la evaluación docente —y sobre todas las demás formas de evaluación que permean la cotidianidad de la institución— es una tarea que se justifica por su enorme relevancia, pues es a través de ella que evidenciamos el cumplimiento de nuestras labores misionales, mostramos a la sociedad y al mundo nuestras bondades y fortalezas (sin olvidar nuestras adolescencias) e implementamos estrategias para dar continuidad a la obra de formar seres humanos que respondan a las necesidades —siempre cambiantes— derivadas del tiempo y de la historia.

22 De igual manera, se hizo uso de un variado instrumental metodológico para el acopio, la clasificación y el registro de la información: fichas bibliográficas y temáticas, esquemas conceptuales, tablas de modalidades enunciativas, procesadores de texto, paquetes de tratamiento de información (Atlas. ti), documentos sistematizados, glosas y comentarios de documentos, elaboración de archivos documentales y temáticos, encuestas a profesores y estudiantes, bases de datos de observaciones de estudiantes, sistematización de información, desarrollo de reuniones, etc.



UNA ARQUEOLOGÍA DEL SABER SOBRE LA EVALUACIÓN DOCENTE

Tomás Sánchez Amaya

Martha Janet Velasco Forero

Jorge Fidel Mosquera Mosquera

Tras haber puesto los cimientos que hicieron posible la indagación, desarrollamos en este segundo capítulo lo que denominamos una *arqueología del saber sobre la evaluación docente*. Usamos esta denominación por cuanto se trata de un análisis de los discursos que circulan sobre evaluación docente y que se han instalado para posteriormente institucionalizarse. Así pues, realizamos una pesquisa en relación con los conceptos y los sentidos de la evaluación, en general, y, de modo específico, con la evaluación docente en el nivel universitario. Analizamos, luego, los principios, las características y las dimensiones de la evaluación, con la intencionalidad de enfatizar la función formadora e integral del ejercicio valorativo que opera sobre la labor docente. Tras el estudio de la referida caracterización, notamos que muchos discursos —y prácticas— sobre el objeto de la indagación tienen un dejo punitivo, normalizador, disciplinador y de control que sin duda desvirtúa su propia condición axiológica. Luego realizamos una referencia a los más recientes y significativos modelos y enfoques que se han implementado sobre la evaluación de los profesores en las instituciones de educación superior, con lo cual evidenciamos el establecimiento de la evaluación como objeto de investigación y la emergencia de nuevas formas de concebir e interpretar esta práctica. Finalmente, concluimos este aparte con la identificación de las dificultades y los retos que se presentan en la actualidad en la evaluación docente, más si se tiene en consideración que vivimos en una cultura en la cual la evaluación, en una vastísima variedad de formas, se ha instalado para hacerse natural, necesaria y útil y para someterlo todo a su imperio.

Concepto y sentido de la evaluación docente

El propósito de este apartado es ofrecer diferentes perspectivas teóricas acerca del concepto de *evaluación* —la evaluación de la función de la docencia, la evaluación de la docencia y la evaluación en relación con la docencia universitaria— en correlación con el saber, el poder y el sujeto.

Esta parte el capítulo se organiza en dos apartados: en el primero se abordan el concepto de *evaluación* y, de manera más específica, el objeto, la importancia y la finalidad de la evaluación de la docencia —en concreto, la docencia universitaria—, mientras que en el segundo definimos los principios de la evaluación educativa que consideramos pertinentes en correlación con el saber. Aquí se hace referencia al plexo axiológico que debe orientar la evaluación de la docencia: eticidad, responsabilidad, utilidad, integralidad y flexibilidad.

Concepto de *evaluación*

En el desarrollo del concepto de *evaluación* hacemos énfasis en la definición de *evaluación integral*, la cual tiene en cuenta su verdadero sentido, derivado de la etimología, en cuanto acción y condición humana de atribuir un juicio de valor a la labor docente, en este caso, con miras a la excelencia. También hacemos una valoración del ejercicio docente desde una perspectiva holística que toma en cuenta las diversas dimensiones y condiciones en las que se desarrolla la tarea magisterial, además de los propósitos que orientan y a los que se orienta la evaluación de la docencia —reconocimiento, punición, promoción, valoración, inclusión, comprensión, etc.—. Nos referimos, entonces, al *telos* de la evaluación, que se relaciona con las respuestas posibles que se den a la pregunta “¿para qué la evaluación?”.

En la misma línea de pensamiento, Rodríguez (2010) considera la evaluación como un proceso integral, permanente y holístico que permite dar cuenta de los avances, las limitaciones y las necesidades que se presentan en el proceso de formación docente, y aporta herramientas para la reflexión en torno a los contenidos programáticos, las acciones pedagógicas y la propia dimensión personal de los participantes.

Como bien lo señala Rodríguez, la evaluación, como proceso integral y holístico, debe ser permanente, lo cual no ocurre en el nivel de la educación superior en Colombia. Este sistema, por su misma estructura y configuración, se caracteriza por una desarticulación que pone al descubierto todas las falencias, limitaciones y necesidades que se presentan en el proceso de formación docente en la educación superior, sin sustentos de perspectivas teóricas.

Rodríguez (2010) asume una concepción construccionista de la evaluación, según la cual esta es un

[...] proceso transversal en la realización de proyectos y [una] acción permanente que posibilita a la institución educativa, al docente y a los educandos tomar decisiones

fundamentadas. En esta perspectiva, la evaluación permite contar con informaciones relevantes para profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que posibilita la introducción de ajustes a la planeación. (p. 41)

Por su parte, Rico, Montalvo y Ayala (2001) definen la evaluación del profesorado como “la valoración sistemática de la actuación, o las cualificaciones del rol profesionalmente definido, además, del ideario del sistema escolar” (p. 138).

La ausencia de construcciones o sustentos teóricos en los cuales se fundamenten las políticas de evaluación de los docentes universitarios, como en el caso de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pone en evidencia la precariedad del sistema de evaluación docente de la universidad, donde no se cuenta con información relevante para que los profesores, los estudiantes y la misma institución puedan darle utilidad a la información producto de la evaluación que realiza la universidad de forma periódica, sobre todo en función de la docencia universitaria.

Según Rodríguez (2008), “las nociones sobre la evaluación difieren entre las universidades; en la mayoría se pueden identificar los alcances que se le asignan cuando se analizan los principios que la rigen, los fines, los objetivos específicos y los aspectos que valoran” (p. 58); por ello, “en las universidades que hacen un planteamiento explícito, este aparece como un proceso permanente y sistemático, y algunas lo amplían a integral y público, que forma parte de la evaluación institucional” (p. 58).

En el caso de los estatutos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, no son claras las nociones sobre la evaluación del profesorado, los principios que la rigen ni los fines, los objetivos específicos y los aspectos que se valoran. Esto, como ya lo señalábamos en párrafos anteriores, tiene repercusiones en la evaluación de la función de la docencia universitaria.

El concepto de *evaluación docente* ha adquirido relevancia en el campo de la educación superior y, a la vez, ha trascendido a otras esferas del orden educativo que advierten elementos diferenciales ya enunciados en apartados anteriores en cuanto a su intención, las tendencias educacionales y la discusión en temas relacionados con “la calidad de la docencia”, lo que se pretenda saber sobre el evaluado “y su importancia para la mejora de los resultados educativos” (Cordero y González, 2016, p. 3).

Sabemos muy bien que existen diversas definiciones del concepto de *evaluación docente* en función de su prescripción, contexto y autor. Así, en un intento por acercarnos a sus fronteras, encontramos delimitaciones que desde lo tradicional

[...] Así, en un intento por acercarnos a sus fronteras, encontramos delimitaciones que ancladas en la tradición han transitado “desde una concepción eminentemente subjetiva de enjuiciamiento, pasando por una cuantificación precisa de los hechos u observaciones (medición), la evaluación derivó hacia una concepción conductual más cualitativa y preocupada del aprendizaje. (Camilla Reyes, 2018, p. 16)

De este modo, presentamos un ejercicio de integración de las acepciones de *evaluación docente* y de las consideraciones expresadas por los docentes encuestados en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, las cuales pueden ser registradas desde un enfoque tradicionalista/clásico o desde una perspectiva no tradicionalista/alternativa de especialistas en el tema.

La definición clásica de *evaluación docente* la reconoce como un proceso lineal o terminal en el que interesan los resultados y se enfatizan principalmente los aprovechamientos o rendimientos finales relacionados con normas y procedimientos y en el que se utilizan, en general, instrumentos o mecanismos probados y aprobados institucionalmente (Ahumada, 1983). En relación con esta perspectiva, en las respuestas dadas a la encuesta por parte de los docentes, encontramos que la evaluación docente es:

- una encuesta que permite ponderar el nivel académico de los cursos impartidos en una institución y el mejoramiento continuo de las actividades académicas;
- la valoración que se realiza sobre la labor docente, en términos de cumplimiento, rendimiento y pertinencia de su trabajo para la institución;
- la forma de determinar, mediante herramientas de orden cualitativo y cuantitativo, si el docente cumple con su quehacer dentro de la institución;
- un instrumento que permite medir —cuantitativa o cualitativamente— al personal docente de una institución en busca del fortalecimiento de la calidad docente, o
- el conjunto de criterios o parámetros con los cuales una institución puede tener una idea general de cómo es el comportamiento y la producción de sus profesores (Sánchez, 2018a).

Para Romero Farfán (2007), la perspectiva tradicionalista se fundamenta en el modelo experimental, en el cual las pruebas se basan en dos aspectos: por un lado, en criterios que privilegian los conocimientos de tipo mecánico y memorístico, y, por el otro, en los resultados que se obtienen, los cuales solamente son utilizados con fines de medición. Desde esta perspectiva, la evaluación, como proceso, se caracteriza por la emisión de juicios y la verificación de cumplimientos. De esta manera, en las encuestas realizadas se presentaron varias nociones de la evaluación:

- Es un proceso que busca el mejoramiento continuo de la práctica docente en busca de la excelencia académica.
- Es un proceso permanente a través del cual se emiten juicios de valor sobre la práctica pedagógica para lograr una adecuada gestión académica y docente, en pos de una mejora continua.

- Es un instrumento que se utiliza para comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos de desempeño de los docentes.
- Es un proceso por medio del cual se puede medir el rendimiento, la responsabilidad y el compromiso de la labor docente por parte de cada profesor.
- Es un mecanismo de control de la actividad docente que se ejerce para que no se cometan errores y para que se implementen prácticas acordes con la realidad de la comunidad estudiantil.
- Es un mecanismo tanto objetivo como subjetivo en el cual se mide el grado de aprehensión por parte del estudiante, según estándares específicos y en el marco de diferentes saberes y disciplinas. Esta herramienta permite, con base en los resultados, reflexionar sobre la práctica pedagógica, de tal manera que el quehacer docente se replantee en pos de adecuar y maximizar dicha práctica dentro del contexto social actual (Sánchez, 2018a).

Por lo general, los docentes “no participan en su planeación; por el contrario, se convierten en entes pasivos que deben limitarse a dar respuesta a lo que se les pregunta” (Romero Farfán, 2007, p. 142). En algunos casos, son las directivas de la institución, u otras instancias externas al profesor, las que están interesadas en el proceso evaluativo. Entre los conceptos que hacen ver esta condición, hallamos:

- Es un proceso implementado por parte de las directivas para saber lo que piensan o hacen los profesores.
- La evaluación docente es la herramienta por la cual estudiantes, coordinaciones de proyectos curriculares y decanaturas pueden filtrar los procesos de enseñanza, brindando criterios de acciones a desarrollar para siempre mantener o mejorar el acto del impartir conocimientos y contribuir al crecimiento mutuo en cada proceso.
- Es una reflexión y una revisión permanente del quehacer y del trabajo del docente.
- Es un procedimiento mediante el cual se intenta llevar a cabo la medición del desempeño de los docentes a fin de señalar sus fortalezas y debilidades (Sánchez, 2018a).

En todas las anteriores nociones, la idea del control y atención es recurrente, lo cual es contrario a la idea de que

[...] la evaluación del profesorado no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado y como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor. (Tejedor, 2012, p. 321)

Otro elemento conceptual se refiere a un proceso punitivo que se propone constatar éxitos o fracasos con el fin de premiar o castigar de acuerdo con los resultados

(Ahumada, 2001). Algunos ejemplos derivados de la encuesta al respecto son los siguientes:

- Es un mecanismo de control, seguimiento y evaluación a la labor de los docentes.
- Es un procedimiento por el cual la universidad, el profesor y los estudiantes dan cuenta de la labor realizada en un periodo específico, para realizar proyecciones y correctivos.
- Es una indagación del desempeño de nosotros los docentes en la educación de los estudiantes (Sánchez, 2018a).

En el proceso de evaluación y valoración, tienen un peso significativo el estudiante y otros miembros de la comunidad educativa con las diferentes funciones de los docentes, ya que “los educadores están sometidos constantemente a una valoración por todos los que reciben directa o indirectamente sus servicios” (Tejedor, 2012, p. 321). En correlación con esta postura, en la encuesta hallamos posturas como las siguientes:

- Es una plataforma que permite identificar la valoración que los estudiantes perciben en relación tanto con el desarrollo de los programas que dan forma a las asignaturas y la interpretación que el profesor ofrece de estos programas como con su desempeño pedagógico.
- Es el medio por el cual se puede conocer el cumplimiento de las obligaciones y responsabilidades que uno como docente tiene, tanto con el proyecto curricular como con los estudiantes.
- Es un proceso mediante el cual se reconocen las debilidades, fortalezas y posibilidades de mejora del proceso educativo.
- Es la posibilidad que tiene el docente de recibir una retroalimentación por su gestión dentro del aula y en el ámbito académico-administrativo (Sánchez, 2018a).

Aun con los recursos disponibles para realizar los procesos evaluativos, no siempre se logra evidenciar las características, habilidades, acciones y competencias propias en la labor docente. No obstante, Valdés (2000), según Tejedor (2012), propone, desde la perspectiva alternativa, una noción que considera la evaluación del desempeño docente como una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado que valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente. Entre las concepciones que distinguen esta connotación, encontramos:

- Es un ejercicio analítico, reflexivo y crítico sobre el desempeño en la docencia con miras a su mejoramiento.

- La evaluación es la herramienta utilizada por la comunidad educativa para realizar la verificación de las cualidades docentes y de su labor en la institución. Permite llevar a cabo una mejora en el desempeño profesional docente y en las políticas institucionales frente a su labor y a la propuesta educativa en general.

En todos los casos podemos concluir que la evaluación del profesorado no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado y como una manera de identificar las cualidades de un buen profesor (Tejedor, 2012).

Evaluación de la función de la docencia universitaria

Para Rueda (2008), la evaluación de la función docente universitaria se transforma en un aspecto esencial de la universidad para realizar distintas recomendaciones y para la toma de decisiones políticas, académicas y administrativas. Asimismo, esta permite “establecer un clima que proporciona información acerca del compromiso institucional hacia el mejoramiento profesional y la confianza que se tiene en que cada miembro del personal docente pueda hacer una contribución valiosa al logro de metas compartidas” (p. 15).

En el caso de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el comité de evaluación institucional, al igual que los comités de evaluación de los consejos de los proyectos curriculares de las diferentes facultades, desconoce las funciones que desarrollan los docentes, como son las de docencia, investigación y extensión, que se constituyen en los tres preceptos básicos de la Ley 30 de 1992 —Ley de Educación Superior— en Colombia. Estas se suman a otras labores que hacen los docentes que no están contempladas en las tres anteriores y que son importantes para el funcionamiento de la institución, a pesar de ser invisibilizadas en la evaluación de los docentes de la universidad.

Por otro lado, el Cinda et al. (2007) reconocen “la evaluación del desempeño docente como una de las áreas de interés institucional que aspiran situar en ella parte importante de la explicación de la calidad de los procesos y resultados de los aprendizajes de los estudiantes” (p. 34).

Ante la pregunta “¿qué puede aportar la evaluación del desempeño docente a una institución de educación superior?”, se dice que “todo o casi todo, porque el proceso permite construir conocimiento de esa realidad institucional a partir de ella misma, por la información que se reúne, los instrumentos que se utilizan y los análisis emergentes para la toma de decisiones” (p. 34).

En torno a los instrumentos, el cuestionario de opinión estudiantil continúa ocupando un lugar privilegiado; sin embargo, algunas propuestas en la literatura especializada proponen diferentes instrumentos, como “la retroalimentación de episodios de enseñanza grabados, el análisis de las producciones didácticas de

los profesores, la conformación de portafolios de evidencia docente, las entrevistas en profundidad, el análisis del rendimiento académico de los alumnos, entre otros” (Cinda et al., 2007, p. 11).

Durante muchos años, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas ha venido utilizando el mismo instrumento para la evaluación del desempeño de sus docentes. La metodología empleada en esta institución depende más de la evaluación que hacen los estudiantes que del Comité Institucional de Evaluación, situación que en algunos casos transgrede principios éticos por parte de los participantes (estudiantes y profesores), ya que a veces unos y otros violan los códigos deontológicos. Estas consideraciones no son tenidas en cuenta en su reglamentación:

La evaluación es reglamentada por los consejos superiores y académicos de cada universidad y se realiza en las facultades. Son los consejos de facultad los responsables del proceso y de los resultados, aunque no excluye que los mecanismos concretos sean responsabilidad de otras unidades. (Rodríguez, 2008, p. 60)

En algunas instituciones de educación superior, estos procesos son realizados por agencias externas, con procedimientos similares a los procesos de autoevaluación y acreditación institucional. Rodríguez (2008) afirma que

[...] muchas de las dificultades de los sistemas de evaluación del desempeño del profesorado estriban en que se piensan con espíritu sistémico, pero no operan como tales, pues las “partes” no logran formar “todos”, dado a dificultades de comunicación y el aislamiento. (p. 60)

A estas dificultades se suma la consolidación de una cultura de la evaluación de los docentes universitarios.

A partir de los argumentos expuestos en párrafos anteriores, podemos concluir que a la evaluación de la función o del desempeño docente no se le ha dado un lugar institucional en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, ya que no se reconoce una cultura de la evaluación universitaria. Es escasa la importancia y la utilidad que se le da a esta, en cuanto no se ve reflejada en las políticas de formación de los docentes y en la valoración al reconocimiento de su excelencia académica. Los procesos de evaluación docente terminan en mera retórica de actos intranscendentes, como la entrega de certificados y su correlación con puntos porcentuales de valoración salarial —los cuales aplican para profesores de planta y no para los denominados *ocasionales* de tiempo completo, medio tiempo y hora cátedra—.

A la hora de relacionar la evaluación con la docencia universitaria, hacemos un acercamiento con la normatividad y ubicamos la concepción de *evaluación docente* con las condiciones de orden laboral y estatutaria. La evaluación docente se convierte también en un problema cuando la universidad debe actualizar el estatuto profesoral a la nueva normatividad colombiana sobre la evaluación del desempeño del profesorado universitario contemplada en el Decreto 1444 de 1992, el cual esta-

blece el régimen salarial y prestacional de los empleados públicos de las 32 universidades del orden nacional. Los decretos 2912 de 2001 y 1279 de 2002 reconocen “el desempeño destacado en las labores de docencia y extensión” y cobijan a los profesores de universidades estatales que tienen relación con el tema de la evaluación de la docencia universitaria (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2002b).

La función

La función docente, señala el Decreto 1278 de 2002, es aquella labor

[...] de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. (MEN, 2002a, art. 4)

Tal función, señala la norma, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad —en especial a los padres de familia de los educandos—, las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico, las actividades de planeación y evaluación institucional, otras actividades formativas, culturales y deportivas contempladas en el proyecto educativo institucional y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo.

Las personas que ejercen la función docente se denominan, de forma genérica, *educadores*, y son docentes y directivos docentes (art. 4).

La evaluación en relación con la docencia universitaria

Es preciso advertir, como señala Vain (1998), que “la evaluación de la docencia universitaria es un problema que no puede, ni debe, ser abordado desde percepciones reduccionistas que nos impidan visualizar su complejidad” (p. 4). Son muchos los abordajes y perspectivas de análisis y reflexión sobre la evaluación de la docencia.

Desde la mirada de la complejidad, se asume un sentido diverso por cuanto se explicitan los supuestos de “construcción de la identidad de la docencia universitaria, el carácter de la evaluación como campo de controversias, el currículo universitario frente a los desafíos del siglo XXI y la perspectiva de la formación de profesionales reflexivos” (Vain, 1998, p. 4).

Al comprender la docencia y la labor que realiza el personal docente universitario, se hace necesario referenciar algunas tipologías en cuanto modelos de evaluación que suscitan prescripciones indicativas y orientadoras cuyos componentes responden a iniciativas y acciones en función de propósitos institucionales en el campo del currículo, la formación y la gestión.

En Colombia no existe un sistema general de evaluación de la docencia universitaria; al profesorado universitario se lo evalúa dentro del ámbito de la autonomía universitaria, consagrada constitucionalmente, y conforme a los criterios, los procedimientos y la cultura de cada institución educativa (Montoya et al., 2014).

En la década de los noventa se dictaron disposiciones en materia salarial y prescricional para los docentes de las universidades públicas del orden nacional; así, por ejemplo, el Decreto 1444 de 1992 estableció la remuneración mensual, además de factores de puntaje tales como los títulos correspondientes a estudios universitarios, la categoría dentro del escalafón docente, la experiencia calificada y la productividad académica, indicando una suerte de sistema evaluativo cifrado desde un régimen salarial de obligatorio cumplimiento a nivel nacional. “Solo diez años después, los decretos 2912 de 2001 y 1279 de 2002 reconocen ‘el desempeño destacado en las labores de docencia y extensión’ y cobijan a los profesores de las 32 universidades estatales” (Rodríguez, 2008, p. 55). De esta manera, podemos percibir que desde hace más de dos décadas continuamos, a nivel de política de evaluación docente universitaria, con los mismos referentes y dispositivos de remuneración y control que sirven como criterios de evaluación para la profesión docente.

En la actualidad, los modelos y las tipologías de evaluación docente se relacionan, a nivel organizacional, con los estatutos de personal y, a nivel del desempeño docente, con los estatutos de personal profesoral o con los estatutos docentes. Para Rodríguez (2008), “los sistemas de evaluación reglamentan cuatro tipos de evaluación del desempeño: de ingreso a la carrera docente después del periodo de prueba, de desempeño anual o semestral, de renovación de nombramiento y de promoción a una categoría superior del escalafón” (p. 59).

El sistema de evaluación docente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Rodríguez (2008) señala que “tanto los estatutos docentes como los sistemas de evaluación plantean que se evalúan todas las actividades que realiza el profesor y, en general, se agrupan en investigación, docencia, extensión, gestión o dirección académica y formación” (p. 59). En el caso de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, los estatutos que regulan los procesos de evaluación de los docentes en los últimos años se han promulgado a partir de las disposiciones legales de orden nacional ya citadas. Tal es el caso de la expedición de los acuerdos 008 y 011 de 2002, en los cuales, como se ha señalado, se institucionalizan la evaluación docente y los comités de evaluación docente y se adopta el Estatuto Profesoral, respectivamente. La segunda norma establece las condiciones generales de la carrera docente y del régimen disciplinario de los docentes de carrera de la Universidad Distrital, conforme a las normas legales vigentes (estipuladas en el Decreto 1279 de 2002), además de

los nuevos criterios de gestión docente para que se reconozca institucional y socialmente la productividad académica de los profesores universitarios.

De esta manera, la normativa de la evaluación en cuanto a “la producción intelectual constituye un circuito de evaluación altamente reglamentado, por cuanto comporta implicaciones económicas” (Rodríguez, 2008, p. 59).

Además del estatuto referenciado, otras normas que tienen que ver con los procesos y criterios de evaluación de la labor docente son: el Acuerdo 026 de 1993 (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 1993a), mediante el cual se adopta el Estatuto Docente; los acuerdos 007 de 2002, 06 y 08 de 2006 y 05 de 2007, mediante los cuales se adoptan, modifican y actualizan, respectivamente, los criterios y procedimientos de los concursos públicos de méritos (2002b, 2006a, 2006b, 2007a), y los acuerdos 01 de 2002 y 001 de 2004, a través de los cuales se reglamentan el Plan de Desempeño Docente y el sistema de bonificaciones para los docentes, respectivamente (2002a, 2004a).

Como señala Rodríguez (2008), en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, al igual que en todas las demás universidades, “están definidos quiénes son los evaluadores y los participantes en el proceso y, en la mayoría, se estipulan los mecanismos. Además de los responsables, se establece que el mismo profesor debe participar en los diferentes procesos” (p. 60).

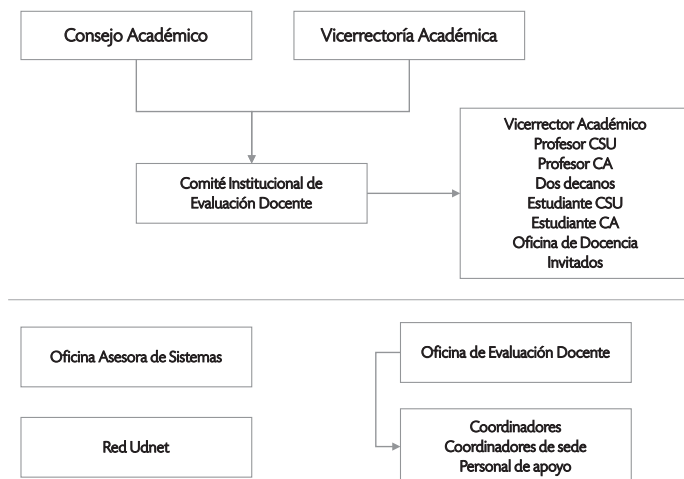
La evaluación docente ha tomado relevancia institucional a partir de las exigencias derivadas del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2002a), que obligan a las universidades a que adopten los sistemas de reconocimiento de puntos a través de los comités de evaluación docente. Desde entonces, ha sido preocupación permanente del Comité Institucional escudriñar la evaluación en el intento de adoptar un sistema organizado (figura 4) que conduzca a la resignificación y consecuente valoración de la evaluación misma en cuanto condición (necesidad, derecho, deber y obligación) de los agentes educativos, particularmente de los docentes.

Sobre este respecto, y en relación con la pregunta “¿de qué adolece la evaluación en la universidad?”, planteada por el Comité de Evaluación Docente en el texto del Acta 03 de 2011, puede leerse:

[Adolece] de un sistema que aborde de manera sistemática, y desde el plan estratégico de la misma, el tema de la evaluación a nivel de toda la universidad. En este sentido, se propone la evaluación de todos los cuerpos colegiados de la universidad por componentes, [por cuanto] la evaluación docente no se puede aislar del contexto de la gestión académica de la universidad. En este sentido, es importante señalar que la evaluación de la gestión docente no ha sido reflexionada en la universidad, aspecto que es importante abordarlo en tanto es una actividad multiparticipativa en la que hay agente y diversidad de participantes. Así las cosas, la evaluación docente no se puede realizar al margen de la gestión docente, que a la vez obedece a un modelo macro de

evaluación en el marco del plan estratégico de la universidad. (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2011c, p. 29)

Figura 4. Sistema de evaluación docente en la Universidad Distrital



Fuente: Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2011c, p. 51).

A ello se añade la ausencia de planes de mejoramiento que se ordenen a “cualificar la formación docente, diseñados desde los resultados que se derivan del proceso de evaluación en general” (p. 29).

Por ello, comprendemos que los procesos y finalidades definidos normativamente se deben fundamentar en unos principios de la evaluación docente que, en la mayoría de las instituciones, se reconocen como guías que indican “el grado de responsabilidad con que se realiza y la visión que otorga la sociedad a la educación” (Maussa, 2014, p. 8). Por esto, consideramos relevante presentar una visión de los principios de la evaluación docente como enunciación y plexo axiológico orientador.

Principios de la evaluación docente

La realización de la evaluación se supedita a concepciones relacionadas con “el fortalecimiento de la enseñanza, de las instituciones y del sistema educativo cuando permite conocimiento, aprendizaje y mejora de la práctica educativa” (Maussa, 2014, p. 19). Es desde este escenario que los principios de la evaluación adquieren cada día mayor relevancia, al constituirse en sí mismos como un proceso o subsistema relacionado con la enseñanza, con el aprendizaje de los docentes, con la praxis en el aula y con las teorías éticas y psicológicas, entre otras.

En este apartado presentamos algunos principios generales, como son los de eticidad, responsabilidad, utilidad, integralidad y flexibilidad, aplicables a cada uno de los subsistemas enunciados.

La eticidad hace referencia al reconocimiento de las prácticas de evaluación docente como prácticas sociales y educativas que tienen importantes implicaciones éticas en la vida de los evaluados y evaluadores. Los implicados en el proceso de evaluación docente deben identificar los equilibrios y los desequilibrios de poder que implica esta práctica. Durante muchos años se ha enmarcado a la evaluación docente en el paradigma positivista —y con un alto tecnicismo—, por lo que las intenciones, las condiciones y los indicadores que guían estos procesos se reducen a “una dimensión técnico-instrumental [que la despoja] de su esencia humanista, cuya dimensión ético-moral les es inherente” (Moreno, 2011a, p. 132).

En ese sentido, “la importancia de la ética y los valores (componente imprescindible en cualquier proyecto formativo)” ha de ser un principio que debe dejar “claro que no es posible la formación de los individuos” y la evaluación de la docencias “al margen de una formación ética”, y estos valores “no pueden seguir estando subsumidos en el currículum formal como si se tratase de algo accesorio o secundario” (Moreno, 2011a, p. 133). La evaluación, consideramos, debe enfocarse en las prácticas institucionales como un imperativo que mejorará los asuntos formativos e institucionales.

Valdés (2000) señala que “la evaluación del profesorado puede servir a dos propósitos básicos: responsabilidad y desarrollo profesional”. El primero se ordena a “la reunión de datos para determinar el grado en que los profesores han alcanzado niveles mínimos aceptables de competencia y definido los estándares que deben lograr” (p. 10); sin embargo, el interés por la responsabilidad tiende a “dominar los pensamientos y las acciones de los responsables de la evaluación de los profesores” (p. 10).

La utilidad, por su parte, es reconocida como un atributo básico de los procesos evaluativos, pues, como señalan Rico et al. (2001), tal principio “comprende las normas para que las evaluaciones sean informativas, oportunas e influyentes” (p. 139), y se construye sobre la base de estándares de orientación constructiva (para que los profesores presten excelentes servicios), usos definidos (criterios previamente establecidos), confiabilidad o credibilidad (evaluación desarrollada de manera profesional y por profesionales) e informes funcionales claros, precisos y adecuados. Con esto, se busca que pueda haber seguimiento e impacto, para que los usuarios tomen, a partir de la información, las acciones más adecuadas.

Por otro lado, Muñoz y Alvarado (2009) plantean la integralidad desde la mirada socioeducativa-pedagógica y tratan el tema de la integralidad o multidimensionalidad humana desde la pregunta por la formación integral. Los autores defienden los procesos formativos como estructurantes de sociabilidades y subjetividades integrales y toman como ejemplo las cumbres educativas de la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la declaración de Jomtien de 1990 y el pronunciamiento latinoamericano realizado en Dakar en el año 2000 (Muñoz y Alvarado, 2009, p. 107).

La formación de sujetos con capacidad de acción en la perspectiva de la integralidad humana permite reconocer que, en el caso pedagógico, esta se puede utilizar para defender el compromiso formativo de desarrollar al ser humano en cada una de sus dimensiones personales y sociales (Muñoz y Alvarado, 2009). En ese sentido, la formación humana va más allá de la formación técnica, académica, física y moral, para ser una formación integral.

La formación integral no solo permite el reconocimiento de la agencia educativa en los diferentes planos de la existencia humana, sino, y de gran valor político y antropológico, el reconocimiento en cada ser humano de su lugar en el mundo, de la conciencia histórica de su devenir, su variabilidad. (p. 112)

Es posible otorgar a la evaluación docente este principio de integralidad, por cuanto una perspectiva socioeducativa orientada hacia el reconocimiento y la valoración del conjunto de las acciones tendría que asumir la postura política, ética, social y antropológica de apostarle a una “formación de seres humanos capaces de devenir sujetos con potencia, sujetos que desde su multidimensionalidad permitan la configuración histórica de sociedades multidimensionales” (p. 114).

Características y dimensiones de la evaluación docente

Definimos la evaluación como la

[...] actividad consistente en la atribución de un juicio de valor a una realidad observada (un comportamiento, una acción, un proceso, un proyecto, un programa, un saber, una relación, un objeto, un sujeto...), ordenada hacia una finalidad previamente determinada y a partir de unos criterios, patrones o modelos de valoración preestablecidos. (Sánchez, 2014, p. 8)

Esta acción opera sobre la totalidad de las labores que desarrollan los docentes —de la educación superior, en general, y, de modo particular, de la Universidad Distrital—. Podemos determinar un significativo conjunto de caracteres básicos que la evaluación, para que sea considerada como tal, ha de comportar (figura 5). Más adelante hacemos referencia a cada una de las características que, a juicio nuestro, debería implicar la evaluación docente.

Notas fundamentales de la evaluación

La evaluación es una actividad, una acción y una condición (moral) humana. Entendemos por *acción humana* (y, consecuentemente, moral) aquella actividad que es (o está) sujeta “a la sanción de los demás, es decir, que es susceptible de aprobación o condena, de acuerdo con normas comúnmente aceptadas” (Sánchez Vázquez,

El hombre [...], al actuar, opta, determina y procura alcanzar un fin. De dos cosas que no pueda disfrutar al tiempo, elige una y rechaza la otra. La acción, por tanto, implica, siempre y a la vez, preferir y renunciar. (pp. 35-37)

Diagrama de red que muestra los atributos de una evaluación. El nodo central es 'Evaluación', conectado a 30 atributos organizados en 10 grupos de tres:

- Objetiva, Crítica, Flexible
- Confidencial, Corresponsable, Innovadora
- Motivadora, Autónoma, Congruente
- Propositiva, Analítica, Creativa
- Sistemática, Contextualizada, Pertinente
- Democrática, Colaborativa, Válida
- Funcional, Honesta, Dialógica
- Coherente, Continua, Orientadora
- Abierta, Útil, Relacional
- Comunicacional, Justa, Eficiente
- Responsable, Práctica, Fiable
- Operativa, Participativa, Racional
- Eficaz, Progresiva, Integral
- Transparente, Equitativa, Objetiva

1 El carácter moral de la evaluación se puede evidenciar toda vez que el acto de valorar (evaluar) es, en cuanto tal, “manifestación concreta del comportamiento moral de los individuos reales”; además, constituye una “unidad indisoluble de los aspectos o elementos que lo integran: motivo, intención, decisión, medios y resultados, razón por la cual su significado no puede encontrarse en [uno solo] de ellos, con exclusión de los demás” (Sánchez Vázquez, 1969, p. 72). En consecuencia, un análisis de la evaluación docente ha de considerar todos estos elementos, sin dejar de lado las condiciones en las que se desarrolla la acción evaluada.

Estas connotaciones de la evaluación, sumadas a la ordenación hacia alguna finalidad —que se presume siempre superior— y a la comparación con un patrón de medida presupuesto —un deber ser, un ideal—, la ubican, de manera necesaria e ineludible, en el ámbito de lo ético, de lo político y de lo estético, por cuanto su finalidad, sea cual fuere, siempre hace referencia a una valoración humana o a una acción de valorar.

La evaluación también obedece a una bipolaridad, es decir, oscila ente dos polos: la objetividad y la subjetividad. Si la evaluación consiste en una operación ordenada a “reunir, organizar, analizar y comunicar la información que es necesaria para la toma de decisiones”, será objetiva toda vez que facilite una información adecuada (que tenga validez), confiable (que tenga confiabilidad) y oportuna (sujeta a una temporalidad). La evaluación tiene su nivel de objetividad en la medida en que los desempeños, los insumos, los productos, los instrumentos, los resultados, etc., pueden ser mesurables, cualificables y cuantificables.² Es subjetiva, empero, porque, como ya se dijo, es una condición humana y porque el evaluador no puede despojarse de su condición de sujeto, a partir de la cual (con base en unos patrones de medida estimados como objetivos) emite su juicio valorativo.

Dado que la evaluación (de la labor del maestro, por ejemplo) se realiza en el marco de una acción pedagógica, formativa y educativa, aquella debe tener como condición la consideración de las diferencias individuales, de las necesidades, de los intereses, de los estilos de enseñanza y de aprendizaje y de los modos de ser de los sujetos. Consecuentemente, no debe uniformar, unificar ni normalizar, sino que, por el contrario, debe dar un tratamiento diferencial y diferenciador a cada una de las personas. Es decir, a partir del respeto de la individualidad de los sujetos, debe ser una evaluación respetuosa.

En virtud de que la evaluación comporta un juicio de valor que ha de realizarse sobre el conjunto de las acciones y los procesos relativos a los sujetos o a los objetos valorados, y de que de ella se deriva la toma de decisiones, debe presentar un elevado nivel de confidencialidad, por cuanto importa de manera primordial, si no exclusiva, a los sujetos valorados: piénsese, por ejemplo, en los diagnósticos de las pruebas psicológicas, en las evaluaciones clínicas o médicas, en los exámenes académicos necesarios para el ingreso a las instituciones o para la promoción a los niveles superiores de los escalafones y en las valoraciones judiciales. La evaluación externa realizada por pares académicos con fines de acreditación o de registros casificados a programas o instituciones debe comportar elevados índices

2 El estamento estudiantil de la Universidad Distrital demanda que la evaluación docente sea más objetiva y que tal objetividad se refleje en “que las ponderaciones sean más equitativas [con base en] cada plan de trabajo del profesor, ya que hay docentes más dedicados a la extensión, otros a la investigación y otros a la docencia”; además, se demanda que “haya retroalimentación de los docentes con base en los resultados de la evaluación docente” (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016c, p. 13).

de confidencialidad. Lo mismo aplica para la denominada *evaluación por pares ciegos* o *dobles ciegos*, utilizada para la validación de diversos productos (libros, artículos, ensayos académicos o científicos, patentes, programas, etc.), que busca preservar la identidad tanto del evaluador como del autor del producto evaluado. La valoración realizada por los pares académicos y los consejos de carrera o de proyectos curriculares debe, en consecuencia, comportar elevados criterios de confidencialidad.

A los criterios anteriores se suman los de congruencia, coherencia y pertinencia de la evaluación docente. La congruencia es una relación o vínculo lógico que suele establecerse entre diversas cosas —por ejemplo, en la evaluación de las labores que el profesor desempeña—. La coherencia es la relación armoniosa entre las partes que constituyen un todo; puede predicarse de un sujeto (docente, por ejemplo) que es congruente si sus acciones son consecuentes o coherentes con sus palabras, de modo que haya una relación de equivalencia entre acción y palabra. Así las cosas, una evaluación será congruente si se realiza sobre un tema, un propósito, un acuerdo, una acción o un proyecto previamente convenidos y en los tiempos y modos estipulados (por ejemplo, la evaluación semestral sobre las labores consignadas por el docente en su plan de trabajo). La evaluación, como señalan Aldana y Arce (2013), debe ser “congruente con los objetivos marcados y los procesos de enseñanza seguidos” (p. 41). La evaluación es coherente y pertinente en la medida en que esta, como parte del proceso humano de formación, se ordena o adecúa de manera armónica a la consecución de los fines más elevados que la formación (educación) y la realización personal y profesional persiguen.

Una de las acepciones de *autonomía* tiene que ver con la capacidad o “facultad de gobernarse por sus propias leyes” (en lo relativo a un Estado o provincia, una institución o un sujeto). Una evaluación, en el ámbito educativo, será autónoma si, por ejemplo, constituye en sí misma un proceso de enseñanza-aprendizaje para los evaluados, por un lado, y la posibilidad de reconocimiento (de valoración en el sentido pleno) de las capacidades y las acciones sopesadas para los evaluadores, por el otro. Consecuentemente, la evaluación docente debe ser autónoma.

Por otra parte, la evaluación debe responder a criterios de responsabilidad y corresponsabilidad. La responsabilidad suele definirse como la capacidad de los seres humanos de sopesar las consecuencias de sus acciones; para ello, una de las mejores herramientas es la evaluación a través de todas sus formas básicas —autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación y metaevaluación—. La corresponsabilidad, por su parte, es la asunción compartida de la responsabilidad, o responsabilidad común. Aquella definición suele extenderse tanto a los sujetos como a las instituciones (en todo caso, regentadas y constituidas por seres humanos). Dicha capacidad, según el Consejo Nacional de Acreditación (2006),

[...] se desprende de la conciencia previa que se tiene de los efectos posibles del curso de acciones que se decide emprender. Se trata de un criterio íntimamente relacionado con la autonomía, aceptada esta como tarea y como reto y no simplemente disfrutada como derecho. (p. 30)

Una evaluación es (o debe ser) corresponsable en dos sentidos: en primer lugar, debe existir una correspondencia (correlación) entre lo evaluado y lo realizado en efecto (por ejemplo, una evaluación sobre lo que realiza el profesor y no sobre otra cosa), y, en segundo lugar, tanto el sujeto docente (evaluador y evaluado) como el docente (también evaluador y evaluado), en el caso de los procesos de enseñanza-aprendizaje, deben asumir cada uno su cuota de responsabilidad y, en consecuencia, se convierten en corresponsables el uno del otro.

A esto se suma el carácter de eficiencia y eficacia de la evaluación. Se entiende por *eficiencia* la utilización adecuada y racional de los medios disponibles para llegar a una meta. Una evaluación será, en consecuencia, eficiente, si dispone y hace uso de diversos medios (prácticas evaluativas) para la consecución de los fines o las metas deseadas y deseables. En materia de promoción —a la que se ordena el ejercicio valorativo—, será menester echar mano de diversos recursos, procedimientos, acciones, momentos y ejercicios para hacer de la evaluación un constante ejercicio de aprendizaje y perfeccionamiento de la labor docente. Por otra parte, una evaluación será eficaz si logra los propósitos a los que se encamina; es decir, la eficacia es la capacidad de logro de los propósitos emprendidos. Por ejemplo, la acción del Sindicato de Profesores de la Universidad Distrital fue eficaz en la medida en que logró persuadir al Consejo Superior Universitario para emprender acciones de ampliación de la vinculación laboral. Una evaluación con miras al reconocimiento de la excelencia académica será eficaz si, al cabo de dicho procedimiento, obtiene la promoción y el reconocimiento de la real excelencia docente reflejada en el mejoramiento de la calidad de la institución.

Adicionalmente, debe haber justicia y equidad en la evaluación docente. En sentido pleno, se entiende por *justicia*, según la célebre definición de Ulpiano, la constante y perpetua voluntad de dar (conceder) a cada uno lo que le pertenece o corresponde (Rodríguez y Berbell, 2016), es decir, el reconocimiento del derecho de cada uno. La evaluación es justa cuando atiende las particularidades del sujeto u objeto evaluado y le atribuye lo que se merece en virtud de su propia condición. Por consiguiente, la evaluación será equitativa en la medida en que se aplique el principio de la justicia, es decir, cuando se otorgue a cada uno lo que le corresponda según sus méritos.

Por otro lado, la evaluación debe buscar la idoneidad, entendida como la capacidad o las características que debe satisfacer una cosa para el cumplimiento de una función u oficio determinado. Se dice, por ejemplo, que un sujeto es idóneo para desempeñar un cargo si satisface las exigencias derivadas de este. Asimismo,

la evaluación docente será idónea si reúne las cualidades suficientes, necesarias y pertinentes para el logro de los propósitos a los que se ordena.

Adicionalmente, debe haber dialogicidad y comunicabilidad en la acción evaluativa. En virtud de que la evaluación es una acción que se desenvuelve en el marco de una relación pedagógica, debe ser consensuada, pactada, dialogada y convenida. Para el caso, por ejemplo, de la evaluación que se pone en funcionamiento sobre el conjunto de las acciones desarrolladas por los docentes, debe existir una relación mediada por el diálogo entre el evaluador y el evaluado, de manera que haya intercambio de saberes, de opiniones, de intereses, de aprendizajes, de experiencias, etc. Educar y evaluar son, por su propia condición, actos humanos y, en consecuencia, comunicativos, dialogantes y dialógicos a través de los cuales se pone el bien común en común. Además, la evaluación debe ser programada, es decir, “preparada o pensada previa y adecuadamente” (Bustos, citado por Aldana y Arce, 2013, p. 41).

La evaluación debe ser, además, fiable (o con-fiable). Suele decirse que una persona es fiable si es digna de confianza. La fiabilidad de una cosa o elemento se predica si este cumple plenamente con las funciones a las que se ordena. Una evaluación será fiable si se tiene confianza en ella y si se cree que con ella se logran los propósitos establecidos. En consecuencia, si, por ejemplo, el propósito de la evaluación se ordena al reconocimiento de las potencialidades, las capacidades, las habilidades y el desempeño de los docentes y los logra cumplir, esa evaluación es confiable.

Por otra parte, en el acto evaluativo debe haber practicidad y operatividad. La evaluación puede (debe) ser práctica en dos sentidos: por una parte, como acción que se desarrolla mediante la aplicación de determinados conocimientos, pone en escena conocimientos, habilidades, destrezas, experiencias, avances y retrocesos, y por otra parte, se puede constituir en algo habitual, continuo y permanente, como en el caso de los múltiples procesos evaluativos que atraviesan nuestra cotidianidad académica. La evaluación es operativa si posee las cualidades que le permiten “funcionar de manera correcta”, es decir, si la información que arroja es fidedigna, veraz y oportuna y, además, si se orienta a la consecución de los fines a los cuales se ordena.

Otro aspecto importante es el de la utilidad y funcionalidad de la evaluación. Una de las características de la evaluación es su polifuncionalidad, pues se ordena a una pluralidad de fines y se puede obtener de ella una multiplicidad de usos, como señala Weiss (1990). Desde la perspectiva de la utilidad y de la polifuncionalidad de la evaluación, Tiana (1997) hace la siguiente síntesis: la evaluación “sirve ante todo para proporcionar información y elementos de juicio a quienes deben tomar decisiones”

(p. 5).³ En el ámbito educativo, podemos observar que la evaluación se puede aplicar a “un centro docente, un programa de intervención psicopedagógica, el trabajo de un profesor o una determinada parcela del sistema educativo” (p. 9). Tiana identifica tres ámbitos en los que opera la evaluación: el nivel de los individuos que participan en el proceso educativo; el nivel institucional, que incluye los programas educativos, y la evaluación del sistema educativo en su conjunto o en sus diversos componentes. La utilidad de la evaluación se dimensiona, según Stufflebeam y Shinkfield (1995), en que debe dirigirse a aquellas personas y grupos que estén relacionados con la tarea de realizar aquello que se está evaluando o que sean sus más directos responsables. Además, debe ayudarlos a identificar y examinar lo bueno y lo malo de ese objeto, proporcionarles informes claros de una manera oportuna y, en general, debe facilitar no solo informaciones acerca de virtudes y defectos, sino también soluciones para mejorar.

Por otro lado, la evaluación debe ser participativa y colaborativa. Si la evaluación es un acto de comunicación, en dicho acto participan diferentes sujetos que son agentes (activos) de la evaluación; en consecuencia, los procesos evaluativos deben contar con la participación de los evaluadores y de los evaluados; es decir, los criterios, las pautas, los dominios, las acciones y las omisiones de evaluación deben ser consensuados, pactados y convenidos por el conjunto de los participantes de la acción a evaluar; en una palabra, la evaluación debe ser democrática.

Otro aspecto importante es el de la validez de la evaluación. El documento *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) señala que

[...] se puede decir que una prueba o un procedimiento de evaluación tiene validez en la medida en que pueda demostrarse que lo que se evalúa realmente (el constructo) es lo que, en el contexto en cuestión, se debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos o candidatos que realizan el examen. (p. 171)

La validez de la evaluación se determina, entonces, por la cercanía —en términos de relación y fidelidad— de lo evaluado con los resultados obtenidos.

3 La evaluación proporciona “información rigurosa, válida y fiable a los responsables de una determinada institución o programa de intervención, a partir de la cual estos tomarían las decisiones más oportunas acerca de su mantenimiento, supresión o modificación, adoptarían medidas para su mejora o llevarían a cabo cualquiera otra acción que se considere conveniente” (p. 5); la evaluación cumple un papel importante, pues contribuye “a mejorar el conocimiento de los procesos educativos y [arroja] luz sobre los mismos”. La evaluación, en tanto instrumento iluminador, permite, “en primer lugar, sensibilizar a una comunidad acerca de la existencia de determinados problemas o de las características que los mismos presentan en un momento dado. En segundo lugar, contribuye a movilizar la conciencia social en torno a ciertos asuntos de interés general. En tercer lugar, pone de manifiesto la ineficacia de ciertas prácticas o enfoques, por más extendidas y arraigadas que se encuentren. En cuarto lugar, permite arrojar luz acerca del impacto real de determinadas actuaciones o políticas, más allá de la propaganda difundida sobre las mismas” (p. 7).

A esto se suma la honestidad y honradez de la evaluación. La honestidad es aquel valor que se refiere a decir la verdad, a ser razonable, decente, justo, recatado u honrado. Por lo tanto, una evaluación será honesta si es clara y transparente, si no tiene o persigue intenciones ocultas y si evalúa lo que pretende evaluar y no otra cosa. Consecuentemente, la evaluación docente debe caracterizarse por su transparencia.

La evaluación debe ser fáctica, exacta y factible. Debe ser fáctica en cuanto parte de los hechos, de las acciones y de los procesos específicos sobre los cuales ha de operar el proceso evaluativo. Debe ser exacta en la medida que debe describir con claridad el objeto en su evolución y en su contexto; debe revelar las virtudes y los defectos del plan de evaluación, de los procedimientos y de las conclusiones; debe estar libre de influencias, y debe proporcionar conclusiones válidas y fidedignas. Debe ser factible, ya que tiene que emplear procedimientos evaluativos que puedan ser utilizados sin demasiados problemas; debe tomar en consideración y aplicar controles razonables sobre aquellas fuerzas políticas que puedan, de alguna manera, discutirse en la evaluación, y debe ser dirigida de modo eficiente (Stufflebeam y Shinkfield, 1995).

La evaluación debe ser, además, sistemática. Esta característica de la evaluación puede determinarse, al menos, en tres sentidos. En primer lugar, la evaluación es un componente sustantivo de los sistemas educativos, en el seno de los cuales ella misma se ha constituido como sistema (o subsistema). De hecho, la Ley General de Educación establece la configuración de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que “opere en conjunto con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) y con las entidades territoriales, y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo” (Congreso de Colombia, 1994, art. 80). En segundo lugar, la evaluación es sistemática porque debe obedecer a procesos rigurosos y serios de organización, planificación y registro de las actividades necesarias para recolectar y valorar la información de forma metódica y estructurada, así como hacer seguimiento a las acciones derivadas de la evaluación. Por último, es un proceso sistemático toda vez que el registro de la información, la producción académica, la investigación y el análisis de sus discursos y prácticas la han constituido, hoy por hoy, en un saber (o disciplina) que cuenta con autonomía, con cierto grado de madurez y con pretensiones de cientificidad. Este ejercicio académico e investigativo es, justamente, muestra de ello.

Debe haber una contextualización de la evaluación. Todo ejercicio valorativo debe atender no solo al texto, sino también al contexto; debe tener en consideración las diversas situaciones de los objetos, y más de los sujetos, valorados. Esta característica de la evaluación se ordena hacia sujetos particulares en condiciones historicosociotemporales específicas (en este caso, los docentes de la Universidad Distrital), se dirige a audiencias reales y tiene en consideración diferentes aspectos

de los procesos o las acciones que se pretende evaluar. Es, por esta vía, una evaluación integradora.⁴

La evaluación debe ser relacional. La evaluación puede presentar esta caracterización, al menos refiriéndose a dos tipos de relaciones. En primer lugar, la acción evaluativa es, en todo caso y en todos los casos, una actividad que relaciona cuatro elementos: un sujeto evaluador, un objeto (o sujeto) evaluado, unos parámetros de medida y un juicio de valor. En segunda instancia, la evaluación es siempre una relación humana, por cuanto en ella intervienen seres humanos —el evaluador, por una parte, y el evaluado (o lo evaluado), por la otra—. Empero, ya sea que la evaluación recaiga sobre una acción, un proceso, un aprendizaje, un comportamiento, una conducta, un programa, una institución o un proyecto, estos objetos de la evaluación siempre remiten a un sujeto que los soporta. Pensemos, por ejemplo, en la evaluación de este informe de investigación; aunque se evalúe en el modo de par ciego, siempre existe detrás de la propuesta un sujeto que es el proponente y sobre el cual recaen (de manera indirecta) las consecuencias de la acción valorativa. Un sujeto *padece* (o recibe) las consecuencias de la evaluación que otros ejecutan.

Además de relacional, la evaluación debe ser racional. La razón y la acción son condiciones humanas. En tanto acción exclusivamente humana, la evaluación es un proceso racional porque se ordena, a partir de unas condiciones determinadas y de unos ideales de medida, a la consecución de unos fines o propósitos específicos. En el ejercicio valorativo siempre está (o ha de estar) presente la capacidad de pensar, evaluar, entender y actuar de acuerdo con ciertos principios lógicos, en perspectiva de la obtención de algún objetivo o finalidad que —en la universidad y para el ejercicio docente— se ordena a su perfeccionamiento, con miras al mejoramiento de la institución y de sus labores misionales.

Existe, también, una función orientadora de la evaluación. Cualquier acción valorativa (la diagnóstica, por ejemplo) arroja información específica sobre un determinado tema, contenido o propósito que se quiera desarrollar, con base en los saberes previos, las adolescencias, los intereses o las necesidades. En este sentido, la información obtenida a partir de la evaluación puede direccionar, orientar o conducir los procedimientos tendientes a la optimización del tiempo, de los recursos y de las labores, en orden de la consecución de los objetivos. Como parte del proceso formativo, la evaluación permite la identificación de los desarrollos y los avances, pero también de los problemas, las dificultades o los elementos que comporten obstáculos para la consecución de alguna meta, con el fin de sugerir estrategias para la superación de los obstáculos y el logro de mejores resultados.

4 Respecto de la contextualización, “se debe señalar que es necesario tener directrices claras y específicas dentro de los procesos evaluativos, pues estas prácticas no se pueden realizar en abstracto, sino que tienen que ser examinadas en contextos históricos, concretos, y tienen que ser examinados con marcos de políticas generales, tienen que ser examinados con políticas sectoriales” (Aldana y Arce, 2013, p. 10).

Es necesario pensar la evaluación como posibilidad propositiva, de creación y de recreación. Por lo general, una evaluación tiende a comprobar o evidenciar determinados niveles de logro, y para ello es posible hacer uso de una multiplicidad de herramientas o instrumentos —prácticas evaluativas— que pueden poner en funcionamiento procesos de creatividad. Cuando se trata de valorar los resultados de los logros profesionales, por ejemplo, el uso de evaluaciones abiertas (elaboración de creaciones artísticas, dibujos, mapas, diagramas, ensayos, escritos libres, narrativas, etc.) permite a los evaluados dar rienda suelta a su creatividad, a través de la cual, sin duda, se puede identificar lo que se quiere evaluar. La producción de un trabajo de grado, de una obra académica o de una obra de arte es un ejercicio de creación que se convierte, por su condición, en un ejercicio de valoración.

La evaluación debe ser analítica. Si por *análisis* entendemos el estudio minucioso de un asunto determinado, la evaluación en cuanto ejercicio analítico, interpretativo y crítico (en cualquiera de sus manifestaciones) comporta diversos procedimientos de análisis. La evaluación es, en consecuencia, en sí misma, un ejercicio de análisis, pues permite escudriñar a fondo una situación, un tema o un problema determinado, y constituye, asimismo, un insumo para el avance del conocimiento sobre el objeto evaluado, en la medida que permite no solamente la recreación del conocimiento aprehendido, sino la creación de nuevos conocimientos.

La evaluación, debido a que puede ofrecer información fidedigna y relevante para múltiples propósitos —entre los cuales se cuenta la toma de decisiones—, es una pesquisa o un ejercicio de indagación y de investigación. Toda buena evaluación, como señalan el Cinda et al. (2007), “es una investigación que debe tener una mirada prospectiva, incluyendo aspectos esenciales como el seguimiento. Para ello, se requiere del apoyo político institucional y tener un marco de referencia común según los diferentes enfoques considerados” (p. 8).

La evaluación debe ser progresiva, procesual y continuada. En consonancia con los procesos y niveles de desarrollo físico, psicológico, afectivo, moral y relacional, el desarrollo cognitivo se manifiesta de manera gradual, progresiva y procesual.⁵ Los grados y niveles de la educación se ordenan, de igual modo, en virtud de las posibilidades de progresión del conocimiento. Procedemos, en casi todas nuestras actividades y aprendizajes, de lo más simple a lo más complejo. En este sentido, la evaluación también ha de ser gradual, de manera que exista una correspondencia con los niveles de conocimiento o de aprendizaje adquiridos. Por otra parte, la evaluación es un proceso a través del cual, como se ha reiterado, se realiza un juicio de valor sobre algo, en cuya base se halla un patrón de medida. La evaluación es continuada, ya que, en la actualidad, como hemos analizado, acompaña, “desde la cuna hasta la tumba”, la vida, la acción y la condición de los seres humanos y de todas las instancias que les son correlativas. La evaluación es (o debe ser) acumulativa

5 Para una relación entre el desarrollo cognitivo y el valorativo, véase Piaget (1929, 1984) y Kohlberg (1992).

en la medida que, como refiere Foucault (2005) a propósito del examen, se requiere riguroso registro, de modo que se hace de cada individuo un caso.

La evaluación debe ser motivadora y promotora. Hemos dicho que todas nuestras acciones persiguen alguna finalidad, es decir, que tienen un motivo y se ordenan a algo. En consecuencia, la acción de evaluar persigue un conjunto de motivos, fines y propósitos, dentro de los cuales se cuenta la promoción de los evaluandos. Promover es mover hacia, permitir el cambio de un lugar a otro, posibilitar la mutación de un estado a otro. En consecuencia, la evaluación ha de ser una mediación a través de la cual se promueva a los evaluandos de un estado anterior (generalmente inferior) hacia uno posterior (mejor, superior o mayor), teniendo en consideración la naturaleza perfectible y cambiante de los seres humanos.

La evaluación debe ser abierta y flexible. Esta debe caracterizarse por contener preguntas abiertas (en contraposición a la evaluación cerrada), es decir, debe brindar a los evaluandos la posibilidad de desplegar la imaginación, la creatividad, la argumentación, el análisis, las relaciones, la inducción y, en fin, diversos procesos mentales que permitan ampliar los puntos de vista sobre lo evaluado. En contraposición a la rigidez, la flexibilidad, aplicada a la evaluación, es una propiedad que permite tanto a los evaluadores como a los evaluandos introducir cambios (pertinentes y oportunos) en el ejercicio valorativo, tener en consideración las diferentes aristas o posibilidades que pueden conjugarse al momento de valorar y entender que no hay una única y válida forma de evaluar, sino que esta puede operar de diversos modos, formas, tipos, estilos, en diferentes momentos y circunstancias, con una amplia gama de propósitos, etc. Es flexible la evaluación si tiene en consideración el ambiente en el que se desarrolla la vida del evaluado y, a la vez, si atiende a los acontecimientos inesperados (circunstancias personales, proyecciones, posibilidades, enfermedades, desastres naturales, imprevistos, etc.). Que la evaluación sea flexible implica que tenga en consideración las diversas formas de aprender y de ser y que considere la diversidad, pues, como señalan Aldana y Arce (2013), “no existen criterios predeterminados, unificados ni homogéneos para evaluar” (p. 64).

La evaluación debe ser comprensiva. La comprensión es la capacidad o facultad de un sujeto de entender o comprender algo. En este sentido, la evaluación podría (o debería) constituirse en una de las mejores herramientas para mostrar o demostrar que una lección, una actividad, un aprendizaje, un proyecto, un proceso, una problemática, una labor, una acción o un programa ha sido lo suficientemente comprendido, asimilado o apropiado.

La evaluación debe ser crítica. The Free Dictionary (2016) señala que la palabra *crítica* significa: 1) acción de evaluar y juzgar, 2) apreciación conjunta de juicios y evaluaciones y 3) arte de evaluar y juzgar. La crítica misma sería un ejercicio valorativo, pues deriva de tener criterio, capacidad y juicio para discernir acerca de la verdad y para diferenciarla de la falacia o el error. Por otro lado, Wikipedia (2018)

señala que la crítica es “la acción dirigida, del *intelecto crítico*, expresada como opinión formal, fundada y razonada, necesariamente analítica, con connotación de sentencia cuando se establece una verdad, ante un tema u objeto usualmente concreto pero que puede dirigirse hacia lo abstracto” (“Crítica”, 2018). En consecuencia, la evaluación es, en esencia, crítica.

Otra de las características fundamentales de la evaluación es la complejidad, por su propia condición y, además, porque se desarrolla en instituciones y ámbitos muy complejos. Por eso, como señalan el Cinda et al. (2007), “es necesario identificar mejor las demandas y los requerimientos de los diferentes actores” (p. 8). Consideremos, por ejemplo, las múltiples variables (labores, tareas, oficios, desempeños, relaciones, comportamientos, etc.) que deberían ser consideradas al momento de realizar una evaluación sobre el ejercicio docente.

Si la evaluación pretende cumplir con los propósitos fundamentales de “retroalimentar y mejorar los elementos constitutivos de la institución universitaria, a saber, la docencia, la investigación y la proyección social, en su interacción y articulación en los procesos formativos” (Ochoa, 2013, p. 6), debe tener necesariamente un carácter multirreferencial.

La evaluación contiene, además, una dimensión formativa. Pérez y Mestre (2007) subrayan el carácter formativo de la evaluación, toda vez que esta se enmarca en un campo de acción educativo, pedagógico y, en todo caso, formativo; además, acompaña (o debe acompañar), de manera permanente, todo el proceso evaluativo. Es decir, el ejercicio docente es una labor en la que se ponen en escena dinámicas de interacción, comprensión, retroalimentación y reconocimiento de la singularidad del objeto o del sujeto evaluado. Por otra parte, González, Padilla y Rincón (2011) describen la evaluación docente como “un proceso formativo, de retroalimentación y verificación de la calidad [que] se fundamenta en el seguimiento y orientación de las condiciones requeridas en la interacción educativa superior que adopta modelos *b-learning*” (p. 238).

La evaluación es integral. La acción evaluativa es (o debe ser) un proceso integral y continuo que, al estar ordenado al mejoramiento y a la promoción, debe tener en consideración el conjunto de condiciones, circunstancias, momentos, elementos, factores y variables que entran en escena en el acto evaluativo. Según el MEN (2008a), se debe apuntar “a la formación del estudiante para la vida, a la construcción de su proyecto de vida, para ser y no solo para tener” (n.º 13). La evaluación es integral si

[...] comprende e integra lo conceptual, lo procedimental, lo actitudinal; se ocupa de todas las manifestaciones de la personalidad; atiende y da significación a todos los factores, tanto internos como externos, que condicionan la personalidad del educando y determinan el rendimiento educativo; relaciona todos los aspectos de

la formación de rasgos personales, lo cual obliga a utilizar los más diversos medios, procedimientos y técnicas. (Piatti, s.f.)

Adicionalmente, como señala el Ministerio de Educación del Perú (s.f.), la evaluación

[...] debe ser integral en una doble dimensión: a) recoge y procesa información sobre el conjunto de aprendizajes intelectuales, afectivo-actitudinales y operativo-motrices de los estudiantes; b) detecta las causas del éxito o fracaso, obteniendo y procesando información sobre todos los factores que intervienen en dichos aprendizajes. (p. 1)

La evaluación debe ser global e integradora, además de integral, en el sentido de que debe “articular los paradigmas y métodos, entre teoría y práctica, [y] así mismo debe ser proactiva y productiva y permitir a [los evaluandos] enriquecer su proceso formativo” (Rojas, 2012, p. 72). Además, debe fomentar el desarrollo de las potencialidades personales y profesionales de los evaluandos.

La evaluación debe ser ética. Debe estar basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación y la protección de los derechos de las partes implicadas en la honradez de los resultados. Además, debe proporcionar un informe equitativo que revele todas las virtudes y los defectos del objeto (Stufflebeam y Shinkfield, 1995).

En fin, una evaluación cualquiera debe ser integral, pues al momento de ponerla en práctica deben considerarse, al menos, muchas de las características anteriormente descritas, si no todas. Quizá este inventario de bienes y valores de la evaluación nos ubica en el ámbito del *telos*, de la finalidad, del deber ser y del ideal de un óptimo ejercicio valorativo; empero, ese plexo axiológico parece distar de la realidad si consideramos las prácticas que funcionan en el interior de las instituciones y de los sistemas educativos, más allá de lo que pueda encontrarse en los discursos que permean la educación superior. Por eso, consideramos conveniente referir, a continuación, otras caracterizaciones derivadas de la masa documental que fue objeto de análisis.

En términos generales, la evaluación del desempeño docente tiene una perspectiva reduccionista, pues se centra en la función docente y desconoce las otras actividades que desarrollan los docentes. Esto se debe, según el Cinda et al. (2007), a que es más fácil evaluar el desempeño en materia de investigación y prestación de servicios por parte de los docentes, ya que “resulta más complejo evaluar el desempeño docente y no se dispone de indicadores ni instrumentos para ello” (p. 10).

A partir de los años noventa, en América Latina, la sistematicidad e irrupción de la evaluación docente tiene una dimensión de orden económico, toda vez que viene aparejada de programas de compensación “para enfrentar la drástica caída salarial del personal académico universitario, derivada de las crisis económicas” (Rueda, 2008, p. 5). En sus análisis, Rueda señala que esta es una clara indicación de “la influencia y acelerada expansión de las políticas públicas de evaluación, aplicadas durante ese

periodo [...], lo que significa que en todas las universidades públicas actualmente se acepta la importancia y se diseñan acciones para evaluar esta actividad” (p. 5).

Una característica adicional a tener en cuenta es la pertinencia de la evaluación docente. En el caso de la Universidad Distrital, los análisis realizados en el marco de las sesiones de trabajo del Comité de Evaluación Docente (2016c) refieren varias veces el tema de la pertinencia, como se recoge en el texto del Acta 07 de 2016:

Una evaluación docente pertinente es aquella que puede, en conciencia y en capacidad de cada profesor, permitirle un ejercicio que le conduzca a hacer un balance de su trabajo e identificar las formas que se pueda cualificar, pero no solamente el docente, sino también todos los demás miembros de la comunidad universitaria. Es pertinente en la medida que allí hay elementos que hacen parte de su práctica y ejercicio, que es algo perfilado en algún sentido a las particularidades del ejercicio docente respectivo; eso puede ser útil hablando del docente para que tenga mejores criterios para evaluar con más detalle su lugar dentro del aula, dentro de los procesos de formación. (p. 11)

En este contexto, también se identificó que la *autoevaluación docente* que opera en la universidad se caracteriza por una tendencia a la sobrevaloración y al sesgo, pues,

[...] a medida que la autoevaluación esté vinculada a un promedio aritmético o ponderado sobre la evaluación general del docente que conduce a la permanencia en la universidad, habrá siempre un mecanismo de sobrevaloración, porque la autoevaluación, en la medida que dependa y el docente la interprete como integrada a una evaluación que le conduce a definir la situación dentro de la institución, va a tener un sesgo de sobreevaluación. (p. 11)

Por lo que puede leerse y colegirse del análisis y de la propuesta de actualización de la evaluación docente realizada en la Universidad Nacional, el proceso que opera en esta institución presenta algunas problemáticas que deben ser resueltas, en virtud de lo cual sostienen que

[...] esta iniciativa “edificará” sobre lo ya construido y sobre la experiencia acumulada a este respecto de la evaluación docente, aportando elementos que la harán posiblemente *más adecuada, más pertinente, más válida y más útil para los miembros de la comunidad académica*. (Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia, 2011, pp. 6-7; cursivas propias)

En la actualidad, como se señaló, a la evaluación se la concibe como una obligación, como un deber y como un derecho. Para el caso de la evaluación docente, en la mayoría de las instituciones de educación superior, los estudiantes tienen la obligación y el derecho de evaluar a sus profesores, y los directivos y administrativos tienen el derecho —y también el deber— de evaluar el desempeño de los docentes. A los propios docentes también se les hace esta última exigencia, por cuanto, como sucedió hace poco en nuestra institución, la omisión por parte de algunos docentes de planta del deber de autoevaluarse los condujo a un proceso

de orden disciplinario. Esta condición de derecho y deber de la evaluación se ha venido instalando paulatinamente, al punto de convertirse en una cuestión normal, pues “hasta hace muy poco no existía normativa que hiciera explícito el carácter de deber, derecho y oportunidad que tienen estudiantes y profesores como individuos corresponsables del proceso evaluativo en aras del mejoramiento de la comunidad académica” (Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia, 2011, p. 17).

La evaluación docente en la universidad es, además, un proceso permanente y periódico; de ello hay evidencia en el decreto que reglamenta el régimen de la Universidad Nacional, en el que puede leerse: “El sistema de evaluación será integral, periódico y público, mediante la utilización de criterios objetivos y de mecanismos que garanticen la igualdad de tratamiento y el derecho de controversia sobre las decisiones” (MEN, 1993, art. 24.). Asimismo, el Estatuto de Personal Académico de la universidad refiere que “la evaluación es un proceso permanente cuya finalidad es examinar el desempeño de los docentes en todas sus funciones, de tal manera que si hubiera fallas en este se puedan detectar y corregir oportunamente” (Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia, 2005, art. 21). La permanente presencia de la evaluación puede evidenciarse, de igual manera, en el Estatuto Profesorado de la Universidad Distrital (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002d, art. 54), el cual caracteriza la evaluación docente como “un proceso permanente y sistemático”. Respecto de la periodicidad, esta misma reglamentación señala que “la evaluación docente se realizará una vez por semestre, después de finalizada la octava semana de clases” (art. 56).

La antes mencionada propuesta de *Evaluación docente integral con fines de mejoramiento* de la Universidad Nacional refiere el siguiente conjunto de características:

La evaluación de los docentes debería ser el fruto de la investigación sistemática, periódica y permanente de la actividad de estos; debería ser hecha de manera competente, comprometida y seria, y debería reconocer que hay diferentes modos de enseñar pero que también hay diferentes modos de aprender, con los siguientes atributos:

1. Debe estar dotada de integralidad y honestidad.
2. Debe ser siempre respetuosa de las personas.
3. Debe ser dialógica, democrática, de proceso y no exclusivamente de resultados.
4. Debe realizarse en varios momentos y no restringirse al final de cada periodo o cada curso.
5. Debe ser individualizada atendiendo las diferencias de contexto, disciplinas, formación y experiencia docente.

6. Debe existir la posibilidad de evaluar de manera cualitativa.
7. Debe actuar con la responsabilidad que significa tener en cuenta los efectos de las actuaciones que de allí se derivan.
8. Siempre debe tener como meta el bienestar general.
9. No debería tener otra intención de que todo el resultado obtenido se dirija hacia el mejoramiento del docente, de la institución y por ende de la sociedad. (Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia, 2011, p. 25)

No obstante este plexo de características de la evaluación (todas ellas de orden axiológico), Murillo y Román (2010) señalan que la evaluación es un arma poderosa, temida y respetada en todos los ámbitos sociales:

Poderosa en emitir las señales que marcan el rumbo de lo prioritario por hacer a nivel del sistema, las escuelas y las aulas; temida, por las consecuencias políticas, personales y profesionales que sus evidencias acarrearán, y respetada, por su creciente sofisticación y desarrollo técnico y metodológico que hacen que sea cada vez más complejo y arriesgado “discutir” con sus resultados. (p. 117)

Dimensión punitiva, disciplinadora y de control de la evaluación docente

La evaluación es una forma tecnificada de ejercer el control y la autoridad, sin evidenciarse, por medio de procedimientos que se dice sirven a otros objetivos: comprobación del saber, motivar al alumno, informar a la sociedad, etc. Estamos ante una función, generalmente encubierta, de la evaluación.

José Gimeno Sacristán y Ángel Ignacio Pérez Gómez, 1992

En este apartado analizamos una de las variables o características más reiterativas en los discursos y en las prácticas evaluativas; esta tiene que ver con el sistema de recompensa-castigo con que se correlaciona la evaluación docente. Además, señalamos cómo opera la evaluación en cuanto mecanismo de disciplinamiento y de control de la labor docente, toda vez que, tanto en la literatura como en los documentos prescriptivos —y, por supuesto, en las prácticas—, la evaluación opera como sanción o mecanismo para el otorgamiento de premios y para la concreción de penalidades, lo cual permite el control del ejercicio docente, y más en lo relativo a la denominada *productividad académica*.

En *La evaluación en Colombia: segunda mitad del siglo XX. Esbozo de una genealogía*, Sánchez (2015) realiza un interesante análisis acerca de las formas como la evaluación (en general) opera en cuanto dispositivo de disciplina y de control, como

gratificación y castigo y como sanción y premio⁶ en las actuales sociedades, que, al decir de Deleuze (1995), Foucault (2005), Virilio (1996, 1997), Hardt y Negri (2004) y Lazzarato (2006), responden a estas mismas características o se hallan en tránsito de una a otra.⁷

En el trabajo “Percepción de la evaluación del desempeño docente: diagnóstico desde la perspectiva del docente”, Báez, Cazenave y Lagos (2007) analizan, en efecto, las percepciones de “64 académicos seleccionados al azar de 11 universidades chilenas” (p. 57). El apartado referido a las implicaciones de los resultados de la evaluación del desempeño docente refiere que, en principio, “no existe retroalimentación colegiada ni implicancias institucionales por el eficiente desempeño docente” (p. 60); sin embargo, se correlacionan los resultados con implicaciones de orden contractual, pues la evaluación:

- permite definir la permanencia en el cargo de profesores de tiempo parcial o sus posibilidades de renovación de contrato, y,
- en profesores de planta, se usa para su calificación y podría ser motivo de despido si sus calificaciones bajas son reiterativas. (pp. 60-61)

Se evidencian, asimismo, repercusiones de orden administrativo o de control para la toma de decisiones, puesto que la evaluación:

- permite evaluar publicaciones y compromiso académico (implicancia en la calificación);
- [otorga una] carta de felicitaciones de Vicerrectoría Académica a académicos bien evaluados/estímulo de reconocimiento;
- ayuda al director (departamento, instituto, decano) a focalizar los compromisos para el siguiente periodo, facilitando la toma de decisiones respecto de conversar con los académicos, otorgar otras responsabilidades, plan remedial, etc., e
- involucra pérdida de asignación mensual por contrato de desempeño; se considera en la postulación a estímulo docente; [se tiene en cuenta en la] asignación económica por buen desempeño, asignación al mérito docente. (p. 61)

6 El documento en referencia presenta, en 25 apartados, las formas como la evaluación opera como dispositivo de sanción y castigo; asimismo, refiere 39 ámbitos diferentes a través de los cuales se evidencia el funcionamiento de la evaluación como mecanismo de premio o reconocimiento, lo que muestra que las prácticas evaluativas fungen como dispositivo de gratificación-sanción.

7 Por otra parte, Sánchez y Arias (2018) realizan un análisis documental –arqueológico, genealógico e interpretativo– sobre la evaluación de la labor docente en la educación superior, “tomando como referencia algunos discursos y prácticas que sobre la evaluación se han puesto en funcionamiento en dos universidades (públicas) colombianas: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia) y Universidad del Tolima (Ibagué, Colombia)”, con el propósito de develar “las formas como la evaluación, a través de una extensa red de dispositivos (sutiles pero funcionales), atraviesa el ejercicio académico de los profesores, confinando al sujeto docente y al conjunto de su acción a ser botín perpetuo de control, de vigilancia, de disciplina, de observación, de valoración, de medición, de clasificación, de inclusión y de exclusión” (p. 164).

Finalmente, la indagación muestra unas implicaciones referidas a ámbitos remediales (de capacitación) y metodológicos, pues:

- [ofrece] capacitación a docentes mal evaluados y
- permite corregir metodologías de trabajo en clases o laboratorios, reducir o aumentar tamaño de las sesiones, cambios de horario, cambios de plan de compra de materiales, etc. (p. 61)

Una postura de semejantes características se halla expresada en la propuesta de Rizo (1999), quien reconoce, en la evaluación docente, un concepto y una estrategia de larga data pero cuyos “alcances se han limitado a procesos de control del trabajo profesoral y a puntuaciones de promoción salarial” (p. 426). También Rueda (2008) señala que, pese a que en muchas instituciones se ha instalado una postura crítica de la evaluación —indispensable para su replanteamiento y perfeccionamiento—,

[...] en el discurso prevalece el uso de la evaluación con la intención de controlar las acciones de los profesores o bien para recompensarlos a través de los programas existentes; se reconoce la coexistencia de las acciones de control administrativo y compensación salarial, pero es necesario diferenciarlas para dar lugar a una evaluación auténtica [...], más preocupada por la mejora de la actividad. (p. 6)

También es común evidenciar la tendencia a primar las acciones relativas a la investigación por encima de las de docencia, lo cual parte del presupuesto de que “un profesor-investigador logrará mejores aprendizajes en sus estudiantes” (p. 9) y, consecuentemente, logrará resultados mejores que los de quienes se dedican solo al ejercicio de la docencia.

En el intento de responder a la pregunta “¿cuáles son las consecuencias de la evaluación para los profesores?”, Manzi et al. (2011) señalan que los profesores en Chile tienen conciencia de que la evaluación comporta “un proceso de autorreflexión respecto de su desempeño profesional que les permite identificar fortalezas y debilidades y proyectar un camino para potenciar las primeras y superar las segundas” (p. 20). Los resultados de la evaluación, señalan los autores, se vierten en los siguientes cuatro conceptos cualitativos: “destacado, competente, básico e insatisfactorio”, cualificaciones que se ordenan al sistema de gratificación-sanción toda vez que

[...] los profesores evaluados como destacados y competentes tienen acceso prioritario a oportunidades de desarrollo profesional: ventajas en los concursos, pasantías en el extranjero, profesores guías de talleres, participación en seminarios académicos, entre otros, al tiempo que se les abre la posibilidad de optar a percibir la asignación variable por desempeño individual, previa rendición de una prueba escrita de conocimientos disciplinarios y pedagógicos.

Los profesores que obtengan en su evaluación global el nivel de *básico* o *insatisfactorio* disponen de Planes de Superación Profesional gratuitos destinados a superar sus

debilidades, los que serán financiados por el Ministerio de Educación y diseñados y ejecutados por los respectivos sostenedores municipales.

Los docentes que obtengan resultado insatisfactorio deberán evaluarse nuevamente al año siguiente. Si en su segunda evaluación un docente resulta nuevamente *insatisfactorio*, deberá dejar la responsabilidad de curso para trabajar durante el año su Plan de Superación Profesional con un docente tutor y será sometido a una tercera evaluación. En caso de mantener el desempeño *insatisfactorio*, deberá abandonar el sistema municipal. (Manzi et al., 2011, pp. 20-21)

En el artículo “Reflexiones generales a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia”, Rueda (2010) señala que, en el ámbito internacional, los procesos de evaluación (escolar) carecen “de estrategias para evaluar situaciones complejas y lamentablemente la información que se integra, en la mayoría de las ocasiones, se emplea solo para el control” (p. 348). Esto coincide con lo sostenido por Acosta y Blanco (2013) en el documento “Derecho a la educación superior y trabajo docente”, donde analizan los procesos institucionales mediante los cuales se consolidaron diversas formas evaluativas en las universidades argentinas. Estas evaluaciones se orientaron por “el programa de incentivos” y estuvieron marcadas por la “creciente influencia del Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)” (p. 58). En la propuesta se señalan las características actuales de la evaluación docente, la cual, además de ser un instrumento de legitimación dentro del campo, es “utilizada por el ‘Estado evaluador’ [...] para la regulación de actividades de investigación individual y grupal” (Araujo, citado por Acosta y Blanco, 2013, p. 58).

Rizo (2005), por su parte, es enfático en recalcar la dimensión punitiva y de control de la evaluación del desempeño docente. Este autor sostiene que la evaluación no es buena en sí misma, pues, “si los docentes sienten que se pone en peligro su supervivencia laboral y profesional, tenderán a comportarse y actuar de forma tal que les garantice quedar bien ante la evaluación” (p. 154). En este caso, la evaluación se convierte en un instrumento a través del cual se le hace un juego a la institución: se muestra lo que ella quiere ver, sin que haya cambio alguno y sin que se operen procesos de reflexión conducentes al mejoramiento de lo que fuese necesario intervenir.

En el opúsculo de reflexión propuesto por Santos-Guerra (s.f.) se postulan diez principios para la evaluación del profesorado, los cuales, a todas luces, se contraponen a lo que él mismo sostiene que es una “evaluación pura y dura”, que “no tiene consecuencias”, que no se usa “para mejorar”, ni “para aprender”, ni “para dialogar”, sino para “clasificar, seleccionar, controlar, comprobar y jerarquizar”.

Aldana y Arce (2013) concuerdan con estos postulados, ya que sostienen que la evaluación docente está concebida como “un esquema de clasificación, selección y exigencia para los docentes, donde se promueve una competencia para cumplir con las labores asignadas, dejando de lado el incentivar las habilidades y mejorar el nivel

de profesionalismo en el quehacer pedagógico” (p. 10). Las autoras señalan, citando a Franco, que las intencionalidades de la evaluación docente se ordenan a “ejercer por la institución el control y vigilancia sobre el desempeño docente, tomar decisiones de carácter laboral, cualificar la docencia [...], mejorar la calidad del programa y vigilar el cumplimiento del mismo por parte de los profesores” (p. 16). Consecuentemente, la evaluación se convierte en el mecanismo de poder y de control por excelencia a través del cual el maestro “debe ser controlado en todos sus aspectos, sus ideales, desempeños y concepciones como profesional formador, y es aquí donde el docente deja de ser un sujeto evaluador y se convierte en un sujeto evaluado” (p. 22). No obstante, no es solo a través de la evaluación docente que se hace manifiesto ese poder, por cuanto, como sostiene Campos (2009),

[...] el poder derivado de la evaluación se ha convertido en un poder casi privado, un pequeño monopolio que en lo fundamental está en manos de unos cuantos actores de la sociedad. Esta estructura hace que unos pocos sean los “dueños” del saber y del poder y otros, muchos, estén bajo el poder y son sometidos al control mediante una fórmula simple: son sujetos de la evaluación. (p. 7)

De Diego y Rueda (2012) señalan (citando a Ardonio) que la evaluación del desempeño docente representa una problemática, pues esta “ha sido considerada como una forma de control ejercido por las instituciones educativas en las que se pretende comparar los niveles alcanzados con aquellas normas que rigen el comportamiento de los docentes” (p. 60). Este sistema de comparación y de control se hace patente en los índices de medición de productividad de los docentes, los cuales se ordenan a satisfacer los escalafones institucionales actuales. Por otra parte, aunque no es el caso específico de nuestra institución, dentro de los modelos de control evaluativos, “la responsabilidad y ejecución de los procesos de evaluación recaen por lo general en especialistas que hacen uso de los dispositivos institucionales, limitando la participación de los docentes” (p. 60), quienes son los principales agentes implicados en el proceso valorativo.

En la perspectiva de responder a la pregunta “¿evaluación para la mejora o evaluación para el control?”, Moreno (2011b) se refiere a una inconsistencia que se presenta en torno a la evaluación: “Se espera que [la evaluación] sirva para el cambio positivo, pero en realidad se emplea para el control de los individuos, sea del sistema hacia los profesores, sea de estos hacia los alumnos” (p. 124). Cuando la evaluación opera de tal modo, señala el autor, “abandona *in toto* su carácter formativo y puede ser vista como un inconveniente sin ningún efecto beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, solamente se cumple con las normas convencionales o las formalidades” (p. 124). Infortunadamente, parece ser que esta es la cultura que se ha extendido en las instituciones educativas de todo orden.

Los análisis de Montt (2011) evidencian que, en lo relativo a las consecuencias que se derivan de la aplicación de las políticas y de las prácticas evaluativas para el

desarrollo profesional docente, así como se detectan aspectos positivos, también hay factores negativos, a saber:

1) La entrega de licencias o acreditaciones; 2) como base para entregar incrementos salariales; 3) para la promoción en el escalafón docente; 4) como base para el desarrollo de programas en el rol de formador de sus pares; 5) como base para programas de acompañamiento y apoyo al desarrollo profesional, y 6) como base para la aplicación de sanciones, que incluyen en un extremo la pérdida de la plaza laboral. (p. 12)

La última de las consecuencias referidas por Montt se correlaciona con lo que prescribe la Ley General de Educación respecto de la evaluación de los docentes y de los directivos docentes. Como se verá más adelante, lo mismo ocurre con lo expresado en las normas institucionales de nuestra universidad en materia de evaluación docente.

Hay diversas razones, sostiene Cruz (2007), que motivan la evaluación docente, algunas de las cuales dan cuenta de las motivaciones del orden de la promoción, del reconocimiento y de la valoración; otras, por el contrario, son manifiestamente sancionatorias, lo cual concuerda con el carácter punitivo de la evaluación, según el cual se busca “mantener una rendición de cuentas del profesorado; [...] detectar y rehabilitar la práctica docente ineficaz; salvaguardar los intereses de los alumnos y la comunidad de una práctica incompetente o perniciosa; despedir al profesorado que lo hace mal reiteradamente” (p. 28). Más adelante, Cruz (2007) señala otras formas como la evaluación se usa como herramienta de control y punición:

Primero, la evaluación se puede utilizar para controlar el rendimiento de los individuos dentro de unas posiciones determinadas o para influir sobre las mismas, también para mantener el rendimiento actual o para crear algún cambio en el mismo sin que cambie el estatus del interesado.

Segundo, la evaluación puede utilizarse para controlar el movimiento que tiene lugar dentro de los puestos docentes; puede servir para detectar a los individuos que tratan de acceder a un puesto, para retener a aquellos que puedan abandonar la plaza que ocupan, o para forzar la salida de otros.

Tercero, la evaluación puede utilizarse para legitimar el sistema de control organizativo en sí mismo. (pp. 33-34)

La literatura que es objeto de análisis de esta pesquisa muestra un vasto conjunto de referentes a través de los cuales tanto académicos como investigadores muestran cómo las prácticas evaluativas operan como estrategias de poder, de control, de disciplina, de gratificación y de sanción, más allá de lo que pueda encontrarse dicho a través de los discursos institucionales e institucionalizados, pues estos, en efecto, describen otras características de la evaluación docente. Para rematar este apartado y proceder a referir lo que se dice y se hace en Colombia —y en nuestras instituciones educativas—, traemos a colación lo señalado por Campos (2009):

Como todo asunto de poder va acompañado de una pretensión de dominio, en ese sentido, la evaluación se manifiesta de manera metamorfoseada, es decir, se encubre de modo que no aparece claramente como un acto de dominación y control, induciendo a que se le vea, incluso desde la perspectiva de los sometidos, como un asunto meramente técnico que tiene que ver más que nada con los instrumentos de valoración, con su forma, con su consistencia interna, con su periodicidad, etc. Ocultando con ello, de manera muy eficaz, el sentido clasificador y de control que va oculto en el acto de evaluar. Al final, la mimesis ha logrado su objetivo: la gran masa de sujetos a ser evaluados lo ve como algo “natural”, hasta deseable en algunos casos, y así, sin mayores reflexiones, una gran masa de individuos y de instituciones se someten complacientemente a un marco de criterios de valoración, de clasificación y hasta de castigo que parecen la manifestación de lo trascendente, la materialización de la pureza, de lo perfecto. Ni se sabe ni se cuestiona quiénes fueron los que lograron el aterrizaje de esos criterios y que finalmente los materializaron en instrumentos y mecanismos de estimación. (p. 1)

En el caso colombiano, una lectura desprejuiciada de diversos documentos de orden prescriptivo muestra de manera explícita algunas características de orden punitivo para la evaluación docente. La Ley General de Educación, además de prescribir la temporalidad de la evaluación de los docentes que, para el caso de la educación básica, ordena la presentación de exámenes “de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional cada seis años”, concibe la evaluación como un dispositivo de sanción —o exclusión social—, toda vez que refiere:

El educador que no obtenga el puntaje requerido en el examen tendrá la oportunidad de presentar un nuevo examen. *Si presentado este segundo examen en el tiempo máximo de un año no obtiene el puntaje exigido, el educador incurrirá en causal de ineficiencia profesional y será sancionado de conformidad con el estatuto docente.* (Congreso de Colombia, 1994, art. 81; cursivas propias)

La misma caracterización es establecida para la evaluación de los directivos docentes estatales, quienes —según la norma— serán evaluados por las secretarías de educación de acuerdo con los criterios establecidos por el MEN. Empero,

[...] si el resultado de la evaluación del docente respectivo fuere negativo en aspectos administrativos que no sean de carácter ético ni que constituyan causales de mala conducta establecidas en el artículo 46 del Estatuto Docente, se le dará un año para que presente y aplique un proyecto que tienda a solucionar los problemas encontrados; al final de este periodo, será sometido a nueva evaluación.

Si realizada la nueva evaluación el resultado sigue siendo negativo, el directivo docente retornará al ejercicio de la docencia en el grado y con la asignación salarial que le corresponda en el escalafón. (Congreso de Colombia, 1994, art. 82; cursivas propias)⁸

La norma que regula la educación superior en Colombia es neutra en relación con los aspectos a considerar en la evaluación docente, pues, en aplicación del principio constitucional de autonomía, reconoce y delega a la institución la expedición de sus propias normas. En lo relativo al imperativo de la expedición del estatuto profesoral en materia de evaluación, este deberá contener los siguientes aspectos:

- a. régimen de vinculación, promoción, categorías, retiro y demás situaciones administrativas;
- b. establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño del profesor universitario, y
- c. régimen disciplinario. (Congreso de Colombia, 1992, art. 75).

La evaluación, como sistema de compensación, se recoge y se sintetiza a través de los decretos 1444 de 1992 (Presidencia de la República, 1992), 1210 de 1993 (MEN, 1993) y 1279 de 2002 (MEN, 2002b), a través de los cuales se establecen y se regulan los regímenes salariales y prestacionales de los docentes de las universidades estatales. Estas normas prescriben un complejo entramado de dispositivos y procedimientos a través de los cuales se gratifica —es decir, se reconoce económicamente— el ser, el hacer y el acontecer docente mediante la valoración de diversos factores, como títulos correspondientes a estudios universitarios, categoría dentro del escalafón docente, experiencia calificada, productividad académica, actividades de dirección académico-administrativas y desempeño destacado en labores de docencia y extensión.

Cardoso (s.f.) nos deja entrever, en su trabajo “Evaluación de la evaluación docente en la Universidad del Tolima”, que “la evaluación docente cumple una función instrumental indispensable para asignar puntos que, según la norma, se deben aplicar cada año con efectos salariales” (p. 68). Esta perspectiva se aplica, en virtud de las normas de orden nacional, en todas las instituciones públicas de educación superior en Colombia. La práctica evaluativa que opera en la Universidad del Tolima no deja de tener su sesgo punitivo, tanto para los estudiantes como para los docentes. Esto se puede entrever en lo dicho por algunos estudiantes, quienes, al responder a los cuestionarios de la evaluación docente, experimentan cierto “temor a represalias” (p. 76).

8 Como puede colegirse del artículo 82 de la referida norma, no solo la evaluación es concebida como mecanismo punitivo, sino que el retorno del directivo docente al ejercicio de la docencia —resultado de una evaluación negativa— comporta, para el legislador y para el MEN, una acción punitiva, con lo cual se hace patente el descrédito de la labor magisterial.

Lo que acontece con instituciones de educación superior en otras latitudes respecto de la evaluación del desempeño docente no es diferente de la práctica que discurre en nuestra institución, pues la norma que en el año 2002 insta la evaluación docente —el Acuerdo 008 de 2002— contiene un conjunto de elementos que irían a determinar el curso de la historia en materia de evaluación docente (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002c).⁹

El acuerdo determina las siguientes escalas de valoración: excelente (5), bien (4), aceptable (3), regular (2), deficiente (1); siempre (5), frecuentemente (4), ocasionalmente (3), rara vez (2), nunca (1); lo realiza (5), lo realiza parcialmente (3), no lo realiza (1) (art. 5, literal e). Estas, a su vez, se correlacionan con la siguiente cuantificación: excelencia académica, satisfactoria, bien, aceptable y deficiente (art. 7), y con el denominado periodo de prueba (art. 8). Estos últimos elementos comportan caracteres de premios y castigos. La norma señala que la excelencia académica (como gratificación) se le reconoce al docente que

[...] obtenga un premio nacional o internacional en el campo de las ciencias, las artes, la técnica u otras formas del saber; se le otorgará un diploma de excelencia académica. Además, obtendrá un puntaje adicional, equivalente al de la publicación de un artículo científico, al fin del año respectivo. (Art. 7)

La evaluación se constituye en mecanismo de sanción —como periodo de prueba— si al cabo de los periodos de estabilidad, el profesor (de planta) no obtiene como mínimo el rango de *aceptable*. En tal caso,

[...] luego de ser notificado de su evaluación, entra en periodo de prueba y deberá tomar cursos de capacitación y actualización con el fin de corregir las deficiencias que haya arrojado el proceso de evaluación. El profesor de carrera que no obtenga una calificación de mínimo 3,0 [...] al finalizar el periodo de prueba se remueve del servicio mediante resolución motivada. (Art. 8)¹⁰

Como se señaló atrás, esta norma se vierte completamente en el Acuerdo 011 de 2002 del Estatuto Docente (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002d), normativa que reglamenta las condiciones

9 Cabe anotar que el Estatuto General de la universidad (Acuerdo 003 de 1997), en el título V, sobre el “Sistema de evaluación, control interno, autoevaluación y acreditación”, refiere una función controlatoria de la evaluación que opera mediante tres niveles de seguimiento: desempeño individual, gestión por grupos y autoevaluación institucional (art. 42). Respecto de la evaluación del desempeño individual de cada uno de los profesores, funcionarios o directivos de la universidad, señala la norma: “Se hace sobre la base del cumplimiento del plan de trabajo teniendo en cuenta el proceso y el resultado” (art. 43).

10 Los tres párrafos de este acuerdo contienen declaraciones eminentemente punitivas para todos los docentes, a través de las prácticas evaluativas, pues “los profesores de tiempo completo ocasional y hora cátedra que sean evaluados como *deficientes* no serán contratados nuevamente por la universidad” (párrafo 1); asimismo, “los profesores de tiempo completo ocasional, medio tiempo ocasional y hora cátedra que queden evaluados como *aceptables* tendrán un semestre para pasar al escalafón de *bien*. Si no pasan a este escalafón, no serán contratados nuevamente por la universidad” (párrafo 2).

generales de la carrera docente y el régimen disciplinario de los docentes de carrera de la Universidad Distrital.¹¹ Este acuerdo consigna en diversos apartados una variedad de discursos que dejan leer —de manera sutil— la caracterización controlatoria y punitiva de la evaluación docente. Así, por ejemplo, en el título V (“De la carrera docente”), se dedica el capítulo 5 a prescribir lo relativo a la estabilidad de los docentes. La norma conceptúa por *estabilidad* “el derecho del docente a permanecer en el cargo, siempre y cuando no haya llegado a la edad de retiro forzoso, observe buena conducta y obtenga una evaluación aceptable de su desempeño” (art. 34); asimismo, los docentes tienen derecho a unos periodos de estabilidad (con unas temporalidades determinadas) según la categoría que ocupen en el escalafón: “a) tres años en la categoría en docente auxiliar; b) cuatro años en la categoría en docente asistente; c) cinco años en la categoría en docente asociado, y d) seis años en la categoría en docente titular” (art. 35).¹²

Todo docente que ingrese a la universidad tras ser declarado ganador de un concurso público de méritos (art. 41) asume la condición de estar en un “periodo de prueba” de un año. Consecuentemente, “todo primer nombramiento debe hacerse por ese término, al cabo del cual, y *previa evaluación global en la que obtenga como mínimo el rango de aceptable*, se inscribe al docente en el escalafón” (art. 36; cursivas propias).

Como ya se dijo, el Acuerdo 011 ratifica lo señalado por el Acuerdo 008 en lo relativo a la concepción punitiva de la evaluación para los docentes que no obtengan, al menos, el rango de *aceptable* en el periodo de prueba, pues,

[...] al cabo de los periodos de estabilidad laboral [...], el docente debe haber sido evaluado como mínimo en la categoría *aceptable*, es decir, con un promedio acumulado $\geq 3,0$, o ponderado ≥ 36 para docentes de planta, $\geq 30,3$ para TCO y MTO, y $\geq 24,9$ para HC. En caso contrario, el profesor de carrera de la universidad y luego de ser notificado de su evaluación entra en periodo de prueba y deberá tomar cursos de capacitación y actualización con el fin de corregir las deficiencias que haya arrojado el proceso de evaluación.

El docente de carrera que no obtenga una calificación de mínimo 3,0, es decir, ≥ 36 para planta, $\geq 30,3$ para TCO y MTO, y $\geq 24,9$ para HC, al finalizar el periodo

11 Nótese que la norma cobija solo a los docentes de carrera de la institución, tipología que constituye un porcentaje muy bajo de docentes (37 %, aproximadamente) en relación con la totalidad de los adscritos a la universidad.

12 Los periodos de estabilidad pueden ser renovables: “a) Si al cabo del periodo de estabilidad contemplado en este estatuto la evaluación promedio acumulada del docente durante dicho periodo alcanza como mínimo el rango de *aceptable*, el rector renueva el periodo de estabilidad mediante resolución; b) si al cabo del periodo de prueba la evaluación promedio acumulada del docente durante dicho periodo no alcanza el rango de *aceptable*, el rector produce la resolución motivada de retiro del servicio activo” (art. 37).

de prueba se remueve del servicio mediante resolución motivada. (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002d, art. 65)¹³

La cuestión de la inoperancia y el carácter punitivo de la evaluación docente en la Universidad Distrital pueden verse reflejados en toda la masa documental referida en el estado de la cuestión, principalmente en los debates y análisis que se plasman en las actas del Comité de Evaluación Docente. Una síntesis de lo dicho a través de los discursos en este comité deja leer, entre otras, las siguientes enunciaciones:

- “Institucionalizar que los docentes de planta de la universidad, según el reglamento, deben realizar como mínimas dos actividades; docencia e investigación, docencia y extensión o investigación y extensión” (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2004a, p. 2).
- “Establecer incentivos a nivel de proyecto curricular, facultad y universidad para los docentes mejor evaluados en cada semestre” (2004b, p. 3).
- “El representante de los profesores al Consejo Académico critica el proceso de evaluación docente que hasta ahora se ha venido desarrollando en la Universidad Distrital, recalcando la necesidad de organizar la evaluación por disciplinas, sugiriendo un proceso de reflexión en todo el proceso de evaluación docente, requiriendo siempre la consulta que se debe hacer al estudiante sobre su disposición a colaborar con el proceso y por sobre todo el cumplimiento por parte de la universidad a lo establecido en los acuerdos 08 y 11 de 2002 en lo relacionado con incentivos para el docente a fin de que la evaluación no se convierta solamente en un elemento puramente de carácter punitivo” (2005a, p. 1).
- “La evaluación debe ser una práctica docente y por consiguiente se debe erradicar el concepto de algunos estudiantes que expresan que los docentes ‘mal evaluados’

13 Así como la evaluación es concebida como mecanismo de punición, también lo es la capacitación docente prescrita por el Estatuto Profesoral, toda vez que, como se señala en el artículo 65, “la universidad debe implementar los cursos o programas, suficientes y necesarios, según los resultados de las evaluaciones, para que los docentes puedan solventar sus falencias técnicas o pedagógicas y, de esta manera, contribuir a la cualificación de formación orientada a la excelencia académica. Estos programas deben estar considerados en el plan capacitación”.

En la propuesta de acuerdo a través del cual se establece la planta de personal docente de la universidad, se reforma el Acuerdo 011 de 2002, se autoriza y reglamenta la apertura del concurso público de méritos para proveer cargos (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, s. f.) y se amplía el rango de valoración para la exclusión (sanción) de los docentes de planta, pues el proyecto prescribe, respecto del periodo de prueba, que “al cabo de los periodos de estabilidad laboral de que trata el presente Estatuto Docente, el docente debe haber sido evaluado como mínimo en la categoría satisfactoria, es decir, con un promedio acumulado en las evaluaciones institucionales docentes que se encuentre en el rango de 4,0 a 4,49 sobre 5,0. En caso contrario, el profesor de carrera de la universidad y luego de ser notificado de su evaluación entra en periodo de prueba y deberá tomar cursos de capacitación y actualización con el fin de corregir las deficiencias que haya arrojado el proceso de evaluación [...]. El docente de carrera que al finalizar el periodo de prueba no obtenga en dicho año en las evaluaciones institucionales docentes una calificación de mínimo 4,0 se remueve del servicio mediante resolución motivada” (art. 65).

por ellos sean retirados de la universidad, sin tener presente que a un docente lo evaluaron varios estudiantes y en varios grupos" (2005c, p. 4).

- "Que la filosofía del proceso de evaluación docente no es de carácter punitivo, sino formativo" (2006a, p. 5).
- "La falta de credibilidad ante el proceso de evaluación docente por parte de los estudiantes hace que estos no se interesen por evaluar a sus docentes; por tanto, se hace necesario promover a toda la comunidad universitaria el proceso de evaluación, lo mismo que la socialización de los resultados. [...]. Necesidad de socializar la evaluación como proceso de formación y fortalecimiento académico de los docentes y no como un proceso punitivo" (2006b, pp. 5-6).
- "Se cuestiona sobre el carácter de la evaluación, es decir, ¿si es formativa, de supervisión o de control? [...]. Docente de hora cátedra que no se autoevalúe no será contratado para el siguiente periodo académico. [...]. Debe quedar claramente establecido que este proceso no se presta para mediar en contiendas entre docentes, coordinadores y decanos para demostrar quién ejerce más poder y entorpecer así la labor de las personas que realizan un trabajo con compromiso institucional" (2008b, pp. 24-27).
- "Se recomienda programar cursos de mejoramiento de la gestión pedagógica para los docentes de la universidad, sin importar el tipo de vinculación" (2008c, p. 8).
- "Para considerar la excelencia académica debe haber evaluación mínima del 70 % de los estudiantes" (2009b, p. 16). Sobre este respecto, en el Acta 02 de 2010 se manifiesta: "La propuesta de establecer un número mínimo de estudiantes (5) evaluadores para otorgar la excelencia académica no se puede hacer de forma general para la universidad. Se considera viable establecer para este caso (excelencia académica) que el docente sea evaluado como mínimo por el 50 % de los estudiantes inscritos en los cursos, seminarios o talleres que desarrolla" (2010b, p. 3).
- "Los benefactores de la evaluación son los estudiantes; sin embargo, son los más objetivos porque no pagan favores. Se debe reflexionar acerca de la autoevaluación de un docente que se evalúa con 5:00, ya que esto implica que no hay nada por perfeccionar, caso similar ocurre con la evaluación del Consejo de Carrera" (2009c, p. 7).
- "Propuesta de modificación del Acuerdo 08 de 2002, en lo relativo a la ponderación, que se sugiere: evaluación de los estudiantes (60 % a 80 %) de la evaluación

final; consejo del proyecto (10% a 20%) de la evaluación final; autoevaluación del profesor (10% a 15%) de la evaluación final” (2010a, p. 13).¹⁴

- “Cambiar las exigencias para el escalafón: Parágrafo 2. Los profesores de tiempo completo ocasional, medio tiempo ocasional y hora cátedra que queden evaluados como *aceptables* tendrán un semestre para pasar al escalafón de *satisfactorio*. Si no pasan a este escalafón no serán contratados nuevamente por la universidad. Parágrafo 3. El profesor de carrera que no obtenga una calificación mayor o igual a 4,0 al finalizar el periodo de prueba se remueve del servicio mediante resolución motivada según la normatividad existente. También queda inhabilitado un año para presentarse a concurso docente en la Universidad Distrital” (2010a, p. 14).
- “Modificar lo relativo al año sabático: Para otorgar el año sabático a un docente de planta, además de los requisitos contemplados en el Estatuto Docente, el profesor debe acreditar excelencia académica como mínimo en cuatro años de los últimos siete laborados” (2010a, p. 15).
- “El modelo de evaluación docente está pervertido desde hace tiempo y por consiguiente urge un replanteamiento. La autoevaluación se ha convertido en comedia” (2010b, p. 5).
- “El cuerpo docente de la universidad no tiene nada por mejorar ya que se autoevalúan con nota de 5,0 y son evaluados por el Consejo o decanos con 5,0, ubicándose en el rango de excelencia académica; sin embargo, se observa con preocupación que los docentes son bien evaluados pero los procesos académicos se encuentran sin cambiar” (2010b, p. 5).
- “Toda vez que los docentes independientemente de los resultados numéricos saben de sus deficiencias, se deben programar cursos de capacitación para que los profesores que lo estimen conveniente se inscriban y participen en las temáticas que abarquen pedagogía, actualización, consejerías, identidad o rol del docente, liderazgo y otros” (2011b, p. 4)

14 Sobre la modificación de los porcentajes de la evaluación docente, que evidentemente tienen un sesgo punitivo, en el texto del Acta 02 de 2010 se manifiesta: “En cuanto a la propuesta de modificación de las ponderaciones a la evaluación, aunque no existe consenso sobre un tamaño específico, parece que los porcentajes que son más indicados son: evaluación por los estudiantes, 65%; evaluación por el consejo de proyecto curricular o decano, 20%; autoevaluación docente, 15%” (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2010b, p. 3). En el año 2010, en el texto del Acta 03 (2010c), se propone nuevamente elevar el porcentaje de valoración por parte de los estudiantes entre el 70% y el 80%. Respecto del posible perjuicio que representaría subir el porcentaje de la evaluación por parte de los estudiantes para los profesores, el comité es reiterativo en sostener, de manera ambigua, que “el porcentaje de la evaluación no es un instrumento de presión para los docentes de planta, ya que si no es bien evaluado, va a cursos de capacitación” (p. 6). Esta postura deja entrever que los procesos de formación, aquí denominados *capacitación*, constituyen una suerte de castigo para los docentes que resultasen mal evaluados.

- “Se presentan inconvenientes con la evaluación por parte de los consejos de los proyectos curriculares, ya que los docentes no pueden ser mal evaluados por este órgano colegiado, convirtiéndose esta situación en un problema que ha generado en ocasiones persecución” (2011b, p. 6).
- “La evaluación docente sirve para suspender a los profesores de cátedra y ocasionales. [...]. La evaluación es punitiva y no se cumple lo de la capacitación de los docentes que no alcanzan la excelencia académica [...]. La evaluación a veces mide para castigar” (2011c, pp. 10-13).
- “La evaluación tiene problemas; no es solamente una dimensión de nosotros, es además un instrumento de poder, exclusión y violencia, de negación y lo más teórico, sin piedad. [...]. El proceso de evaluación es inocuo, altamente instrumental y poco creíble. [...]. La evaluación es una necesidad, un mecanismo de control y de medición. La evaluación se ha desvirtuado, no creemos en ella, pero la necesitamos. [...]. La evaluación de los docentes es mecánica, sin efecto para los estudiantes, docentes y para la institución. [...]. Se debe capacitar permanentemente a los docentes en periodos intersemestrales y no como represalias de un resultado [...]. La evaluación no debe conllevar a un castigo, debe conllevar al mejoramiento del nivel de la educación” (2012, pp. 4, 17, 18).
- “Se reitera la necesidad de programar el curso de capacitación en didáctica y pedagogía, de acuerdo con los resultados de la evaluación” (2013b, p. 5).
- “Se debe tener en cuenta las observaciones que hacen los estudiantes a los profesores para estar generando cursos de capacitación para todos los docentes de la universidad; además, se deben programar cursos de actualización acorde al área del conocimiento de los maestros; asimismo, se deben desarrollar cursos para los docentes que no son pedagogos” (2015a, p. 6).
- “La evaluación, como está concebida ahora en la universidad, es injusta, inequitativa, no da cuenta de lo que hace el docente en clase [e] inmoral [...]. La evaluación está concebida como algo punitivo y se dejan de abordar otros aspectos como las relaciones” (2016a, p. 15).¹⁵
- “Básicamente, con los resultados de la evaluación docente, la Facultad (de Ingeniería) concluye que al inicio de cada periodo académico, que es cuando se tienen los resultados, el comité se reúne y, dependiendo de los rangos de la evaluación especialmente con los docentes de planta, se define si está o no en situación crítica [...]

15 En la sesión del 23 de agosto de 2016 (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016a), los profesores Martha Janet Velasco Forero y Tomás Sánchez Amaya presentaron, ante el comité, el documento “Criterios para la evaluación docente en el Paiep. Notas para el debate y la reflexión”, elaborado por el consejo de este proyecto académico, como resultado de una propuesta de valoración docente que se aplicó a los profesores de dicho proyecto. El documento constituye un valioso insumo para repensar la apuesta institucional acerca de la evaluación docente.

para que desde la Decanatura y el Consejo de Facultad lo pongan en un proceso de formación para que mejore los aspectos que no fueron bien evaluados" (2016c, p. 6).

El Comité Institucional de Evaluación Docente continúa, a lo largo de 2017 y 2018, apoyando la propuesta denominada "evaluar la evaluación". Esto se refleja en las actas 02 y 03 de 2017, realizadas en el marco del comité ampliado que tuvo lugar los días 14 y 15 de marzo de 2017 (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017a, 2017b). En estas actas se plantean la estructura metodológica de la propuesta, la descripción del protocolo de evaluación, la retroalimentación del Acta 07 de 2016, el ajuste del cronograma de trabajo y el desarrollo de un conversatorio sobre los avances de la evaluación docente. Asimismo, se presenta a la Vicerrectoría Académica y a la Oficina de Docencia una propuesta de plan de acción para la actualización de las políticas institucionales de evaluación docente, propuesta que, finalmente, se pone en marcha a mediados de 2018 (Velasco y Sánchez, 2017).

Para finiquitar este apartado, conviene hacer referencia a un documento que contiene la propuesta de modificación de las políticas de vinculación de los docentes (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, s.f.). La propuesta refiere, en el artículo 32, la exclusión de los docentes de la lista de elegibles como una forma de valoración punitiva si estos incurren en alguna de las siguientes causales: no cumplir los requisitos exigidos para el ejercicio del cargo para el cual concursan; estar incursos en una inhabilidad para ejercer el cargo; haber aportado documentos falsos o adulterados o haber incurrido en falsedad de información; haber sido suplantados por otra persona en cualquier momento del concurso; haber sido anulados los resultados de sus pruebas; conocer con anticipación las pruebas aplicadas, o realizar acciones para cometer fraude en el concurso.

Asimismo, el documento propone la modificación del periodo de prueba en los siguientes términos:

Al cabo de los periodos de estabilidad laboral [...], el docente debe haber sido evaluado como mínimo en la categoría satisfactoria, es decir, con un promedio acumulado en las evaluaciones institucionales docentes que se encuentre en el rango de 4,0 a 4,49 sobre 5,0. En caso contrario, el profesor de carrera de la universidad, y luego de ser notificado de su evaluación, entra en periodo de prueba y deberá tomar cursos de capacitación y actualización con el fin de corregir las deficiencias que haya arrojado el proceso de evaluación.

La universidad debe implementar los cursos o programas, suficientes y necesarios, según los resultados de las evaluaciones, para que los docentes puedan solventar sus falencias técnicas o pedagógicas y, de esta manera, contribuir a la cualificación de formación orientada a la excelencia académica. Estos programas deben estar considerados en el plan de capacitación.

El docente de carrera que al finalizar el periodo de prueba no obtenga en dicho año en las evaluaciones institucionales docentes una calificación de mínimo 4,0 se remueve del servicio mediante resolución motivada. (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, s.f., art. 65)

Como puede evidenciarse a lo largo de esta analítica documental, existen suficientes huellas, plasmadas en los discursos y las prácticas acerca de la evaluación docente, sobre las formas a través de las cuales la evaluación opera como mecanismo de gratificación y de sanción. Esto permite ubicarla como un dispositivo que —a través de una vasta red de relaciones— disciplina y controla la labor del docente, constriñéndolo en todo momento y haciéndolo, como señaló Foucault, objeto para el saber y presa para el poder.

Ese imaginario se mantiene, de forma generalizada, en el pensamiento de diversos integrantes de la comunidad académica de la Universidad Distrital, pero más, por supuesto, en el del gremio de profesores, como se señala en los análisis realizados en el interior del equipo de investigación, pues

[...] subyace, en el imaginario que tienen la mayoría de profesores sobre la evaluación, que en algún momento la evaluación deficiente puede ser utilizada en su contra, y por eso se presenta una especie de malestar [...]; cuando la evaluación tiene un fin reflexivo, cuando se pone en el tapete el proceso evaluativo de cualquier persona, se siente malestar porque cree que se va castigar. (Sánchez, de la Torre et al., 2017, p. 2)

Similares referencias pueden hallarse en varias entrevistas realizadas a docentes y estudiantes de un proyecto curricular de la Facultad de Ciencias y Educación. En el marco del desarrollo de esta propuesta de investigación (Palacios, 2017), ante la pregunta “¿considera que los procesos de evaluación docente que se han llevado a cabo en la licenciatura [...] han tenido efectos positivos?”, se respondió: “No, hay poco criterio ético frente a los resultados que obtienen algunos profesores que tienen bajo desempeño” (p. 32). Por otro lado, de la pregunta “¿cuál considera usted que es el sentido de la evaluación docente en la Universidad Distrital?”, se destacan las siguientes respuestas:

- “Ejercer un control. Me refiero a los estándares. Ellos tienen que evaluar a los docentes si están cumpliendo con lo que firman en un contrato y muchas veces en esas evaluaciones salen cosas importantes también para que sus docentes añadan a sus proyectos y asignaturas en las que trabajan” (p. 31).
- “Basado nuevamente en el proceso que yo viví [...] en el diplomado que mencioné, me encontré que hay maestros que viven la evaluación docente como un ejercicio sancionatorio, como una forma de persecución que la universidad ha podido diseñar para que los estudiantes se desquiten de sus maestros, para que los directivos docentes cuestionen a los maestros con los que no tienen muy buena coincidencia, que a veces pasa más por lo ideológico que por lo pedagógico, y lamentablemente

pues es el escenario que los maestros viven: la evaluación docente no como un ejercicio constructivo, no como un diálogo, no como una posibilidad de valorar sus propias prácticas, de ajustarlas y de repensarlas, sino que lo ven simplemente como un ejercicio instrumental que en el peor de los casos, insisto, sirve como una herramienta para descalificar y para conseguir asuntos de carácter contractual” (pp. 5-6).

- “La pregunta parece fácil de responder. Claramente el sentido de la evaluación docente en la universidad termina siendo un elemento puramente instrumental y puesto más que todo al servicio del control de los docentes y de sus actividades” (p. 9).

Por la relevancia que comporta para la indagación lo que piensan los sujetos de la evaluación —los docentes—, referimos en extenso diversas respuestas elaboradas por los profesores frente a la pregunta “¿cuál considera usted que es el sentido de la evaluación docente en la Universidad Distrital?”. Algunas respuestas fueron las siguientes (Sánchez, 2018a):

- “El sentido es solo numérico [y de] información administrativa, pues no hay ningún tipo de retroalimentación ni hay acceso oportuno a los resultados” (p. 20).
- “Considero que esta evaluación docente le permite a la universidad tener una tabulación de sus docentes según los parámetros de actualización, títulos, cumplimiento laboral, entre otros” (p. 21).
- “El sentido es dar cumplimiento a requerimientos que han de reportarse en los informes de acreditación o registros de programas curriculares” (p. 21).
- “[Ejercer] control del proceso de formación” (p. 22).
- “Detectar actuaciones no éticas del docente, tales como faltar a clase, no cumplir el programa, tratar mal a los estudiantes, etc.” (p. 22).
- “No tengo idea cuál es el sentido de esa evaluación, porque de 30 estudiantes que puedo tener en clase solo me evalúan tres y de esos es que toman en cuenta la opinión de la minoría; además, las observaciones que escriben los estudiantes en la evaluación docente no tienen nada que ver con la asignatura o con si enseño bien, sino que todo es personal” (p. 22).
- “Solo es punitiva” (p. 23).
- “Establecer un control sobre [los docentes], aparte de ser un requisito para la acreditación” (p. 24).
- “Tristemente, es un instrumento que han tomado los estudiantes para vengarse por los resultados obtenidos [y para] insultar al docente” (p. 24).
- “No tiene ningún sentido, nunca he recibido una retroalimentación” (p. 24).

- “La evaluación no debe ser para perseguir o sacar a un docente simplemente porque a los alumnos no les gusta o no les conviene” (p. 25).
- “Es un espacio que en algunos apartes sirve para analizar el funcionamiento académico y personal de las asignaturas; sin embargo, en ocasiones se convierte en un espacio de agresión y falta de respeto hacia los docentes” (p. 26).
- “Aunque el Estatuto Docente es claro en señalar el carácter pedagógico y educativo de la evaluación docente y su orientación hacia el mejoramiento del desempeño del profesor —y de la institución—, la evaluación en la Universidad Distrital no deja de tener una condición de clasificación, de selección y de exclusión. Se caracteriza, asimismo, por ser punitiva, pues se concibe como mediación a través de la cual un docente puede mantener su calidad de docente o ser excluido de la institución. Este carácter punitivo se refleja en los resultados que son usados para recompensar o para castigar, pues a una evaluación de excelencia le corresponde una suerte de premio (puntos salariales para los docentes de planta, lo cual excluye a la mayoría de docentes de la universidad), en tanto que una evaluación deficiente constituye una amenaza que debe ser superada a través de cursos de capacitación, so pena de la exclusión de la universidad” (p. 27).
- “Hacer seguimiento en casos repetidos de evaluación inferior a 3,5” (p. 28).

Modelos y enfoques de la evaluación docente

Como ya lo hemos manifestado, en los últimos tiempos “se puede observar la progresiva incorporación de la evaluación para la toma de decisiones y para la gestión en diversos ámbitos educativos, en especial la relacionada con el profesorado universitario” (Tejedor y Jornet, 2008, p. 2). Así, en el presente apartado presentamos algunas aproximaciones del fenómeno de la evaluación docente: por un lado, el auge de sus tradicionales y nuevos discursos de vinculación con el aprendizaje (ubícuo y experiencial), la pedagogía y las prácticas pedagógicas, entre otras, y, por otro lado, algunos modelos específicos implementados en contextos y en universidades diferentes.

Según esto, formulamos que

[...] un modelo de evaluación docente es un diagrama de la realidad que representa y jerarquiza aquellos elementos sobre los que se requiere información y se constituye en un marco conceptual que tiene un valor ordenador e interpretativo de una cierta realidad en estudio. (Vaillant, 2008, p. 9)

Al considerar como modelo de evaluación docente el aprendizaje ubicuo, nos debemos ubicar en las maneras tradicionales y alternativas de hacer y usar la evaluación dentro de “la consolidación y amplia difusión de herramientas usadas por millones

de personas para orientar sus vidas y, con ello, definir modos de estar en el mundo actual” (Marín-Díaz, 2015, p. 169).

Para hablar de la evaluación a partir de la concepción del aprendizaje ubicuo, además de aludir a los diferentes significados de la ubicuidad, se debe tener en cuenta “la selección, provisión y el ajuste de las ayudas educativas en contextos de educación superior (y también en aquellos en los cuales las TIC [tecnologías de la información y la comunicación] tienen un importante papel) al profesor” (Badia, 2006, p. 2) y, ante todo, las nuevas lógicas de la adquisición y transferencia de conocimiento en la era de las TIC.

En el sentido más amplio, la categoría de aprendizaje ubicuo está condensada en la expresión “aprendizaje ‘en cualquier lugar, en cualquier momento’, [pues] en los mercados actuales, la disponibilidad instantánea de servicios y de información personalizables en extremo está convirtiéndose en una marca” (Burbules, 2014, p. 2). Así las cosas, hoy es posible aprender, enseñar y evaluar con herramientas de apoyo dependientes de las TIC y de los actuales recursos virtuales.

Para algunos especialistas se da una integración entre el aprendizaje y la tecnología ubicua con estrategias formativas, en tanto “las TIC posibilitan la creación de unas condiciones nuevas para la búsqueda, obtención, acceso, organización, tratamiento, transmisión y uso en general de la información que se gestiona en los contextos educativos” (Badia, 2006, pp. 8-9). Así, por ejemplo, en el empleo de dispositivos móviles para el aprendizaje (*m-learning*), reconocemos que este es posible en cualquier ambiente y entorno. Además, el hecho de contar con dispositivos y tecnologías facilita de manera directa el acceso a información, datos y formas de comunicación para aprender. Esto se ve desde la posibilidad de “enviar y recibir mensajes de texto desde el teléfono celular hasta la existencia de líneas de atención al cliente disponibles 7 × 24 (las 24 horas del día, los 7 días de la semana)” (Burbules, 2014, p. 2). Aprender significa estar conectado y en continuo movimiento, y el aprendiz quiere presenciar todo; para el caso de la evaluación y de la evaluación docente, esta se valora a partir del entorno.

Otra característica del *u-learning* (aprendizaje ubicuo) es que este se orienta a

[...] proponer actividades dirigidas al *u-learning*, ya que la tecnología por sí sola es una herramienta sin vida. La metodología consistirá en la realización y revisión de actividades a través de evaluaciones para reconocer si este tipo de modalidad impacta en el aprendizaje. (Hidalgo, Orozco y Daza, 2015, p. 2)

Las nuevas propuestas educativas incorporan singularidades de enseñanza-aprendizaje, como la modalidad presencial o el sistema modular. Adicionalmente, “con la aparición de la web 2.0 y las tecnologías de la información y la comunicación, se proponen modalidades tales como *e-learning* (aprendizaje en línea); *b-learning* (aprendizaje semipresencial) y *m-learning* (aprendizaje móvil)” (p. 1). Cada vez son

más los medios y recursos disponibles en el mercado (*smartphones* y *tablets*, internet, redes sociales, libros digitales, etc.) para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Burbules (2014) sugiere seis dimensiones relacionadas entre sí para desarrollar de manera fructífera el significado de *lo ubicuo*. En primer lugar, el acceso continuo a la información implica un vínculo constante entre personas (uno a uno), ya que las tecnologías digitales están siempre presentes. En consecuencia, se refleja un aumento en el nivel de tolerancia, e incluso de expectativa, hacia la presencia digital continua (pp. 2-3).

Una segunda dimensión tiene que ver con el aprendizaje reforzado a través de la portabilidad y su integración en las actividades cotidianas, ya que los dispositivos portátiles siempre se pueden llevar con uno, lo que pareciera establecer y reforzar la expectativa social de que siempre se debería llevar uno. La portabilidad de estos dispositivos, a su vez, genera nuevos tipos de prácticas sociales que afectan el tiempo, el idioma, el vestido y la disponibilidad entre interlocutores (Burbules, 2014, p. 3).

En tercer lugar, está el aspecto relacionado con los conceptos de *interconexión* e *inteligencia extensible*, según los cuales el conocimiento, la memoria y el poder de procesamiento de cada persona se ven mejorados. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en los equipos de los automóviles —GPS y dispositivos que ubican al conductor— y las casas inteligentes —aparatos conectados entre sí que comparten información— (Burbules, 2014, pp. 3-4).

El cuarto aspecto conlleva a reflexionar sobre “la necesidad de repensar la economía de la atención, de la participación y de la motivación para aprender. El aprendizaje como actividad está arraigado en una red de contextos sociales y conectado a un nuevo grupo de géneros y prácticas” (Burbules, 2014, p. 4), de allí que debamos recordar que, desde sus propios orígenes, “las TIC imprimen a la información, en conjunción con los rasgos semióticos distintivos que ya poseen los soportes o los recursos clásicos de la escritura, la notación matemática, los sistemas figurativos [...], imágenes estáticas o dinámicas y el lenguaje oral” (Badia, 2006, p. 9).

Un quinto aspecto se relaciona con la ubicuidad en un sentido temporal, es decir, con la dimensión “en cualquier momento” (que, por supuesto, se encuentra fuertemente vinculada a la ubicuidad espacial y a la interconexión continua). El cambio temporal va más allá de la disponibilidad 7 × 24, pues refleja un sentido de tiempo desplazado, como en las transmisiones en vivo y asincrónicas (Burbules, 2014, p. 4).

Por último, el autor habla de la ubicuidad en el sentido de redes y “flujos” transnacionales y globalizados: flujos de gente, de información, de ideas y más. Las personas están situadas en un conjunto de relaciones y contingencias que, en cuanto procesos cada vez más globales, afectan a los individuos (Burbules, 2014, p. 5).

El aprendizaje para un futuro globalizado, por lo tanto, implica más que el simple hecho de tener amigos por correo electrónico en otros países, realizar algún *tour* o programa de intercambio o aprender acerca de las costumbres de países lejanos y exóticos: implica reconocer las interconexiones básicas entre personas, lugares y procesos (Burbules, 2014, p. 5).

Para los involucrados, este concepto de *interconexión* genera una “inteligencia extensible”, ya que, tecnológicamente hablando, el conocimiento, la memoria y el poder de procesamiento de cada persona se ven mejorados al tener dispositivos siempre disponibles que pueden suplementar y apoyar lo que somos capaces de hacer en nuestro cerebro.

El proceso de evaluación está condicionado al uso de objetos y mediadores digitales-virtuales; es decir, no se necesita concurrir físicamente en un mismo espacio o lugar. En ese sentido, la evaluación es un proceso flexible, independiente y autónomo que busca, en primer lugar, que el participante desarrolle la capacidad de autoaprendizaje a través de la autoevaluación, a pesar de que se pueda hacer uso de procesos colaborativos y cooperativos.

La forma como se trabaja es enviando el material de aprendizaje y de autoevaluación “a través del correo postal o por *e-mail*, y de la misma manera al concluir el trabajo son regresados los materiales, [que] pueden incluir una serie de ejercicios y actividades” complementarias (Hidalgo et al., 2015, p. 5). En un espectro más concreto, la tecnología se posiciona como mediadora de los procesos de enseñanza y evaluación condicionada en muchos de los casos por los enfoques y modelos que la inspiran.

Cada modelo de evaluación implica una selección de ciertos aspectos, relegando otros a un segundo plano de análisis. El que ha provocado mayor controversia y debate —desde el punto de vista de la evaluación del profesorado— es quizás el enfoque centrado en los resultados de los estudiantes (Vaillant, 2008).

En las últimas décadas, los modelos que advierten sobre la evaluación de la actividad docente proponen y jerarquizan aspectos puntuales sobre los que se requiere más que información, de allí que reconocemos algunos marcos de referencia que centran la atención en aspectos relacionados con el perfil docente, los resultados obtenidos por los estudiantes, las maneras de trabajo y comportamiento en el aula y el trabajo de la reflexión sobre la práctica (Vaillant, 2008, p. 10).

En el campo de la evaluación educativa, encontramos la evaluación centrada en los procesos, la cual

[...] se ha entendido como un conjunto de etapas que se cumplen al ejecutar una determinada actividad, los pasos sucesivos que hay que dar para alcanzar un fin o una meta o el trayecto sistematizado que se recorre para llegar a un determinado lugar. (Villamizar, 2005, p. 542)

Esta última equipara la evaluación centrada en los procesos y la que se centra en los resultados de los estudiantes.

Encontramos en la literatura especializada algunas aproximaciones de modelos de evaluación docente con niveles de apropiación mediados por condiciones que superan el aspecto pedagógico-formativo e integran visiones de orden más operativo que político-conceptual.

Así, con la mirada sobre el vínculo relacional entre pedagogía y evaluación, pretendemos encontrar los lugares de la evaluación docente dentro de las diferentes propuestas de modelos pedagógicos.

Para A. Tamayo (2013), el modelo pedagógico es un constructo individual o colectivo que, a manera de representación abstracta de la complejidad de la enseñanza, relaciona los elementos fundamentales que constituyen la enseñanza y permiten observar su nivel de ejecución en un contexto institucional dado.

Flórez (2001) construye algunos marcos teóricos significativos relacionados con el pensamiento pedagógico de los profesores y clasifica las corrientes pedagógicas en las categorías de *tradicional*, *conductista*, *romanticismo pedagógico*, *desarrollismo* y *pedagogía social*. Por su parte, Tamayo (2013) caracteriza el modelo pedagógico tradicional, que se entronca en el humanismo con

[...] una visión metafísico-religiosa y egocéntrica que insiste en la formación en la virtud, el cultivo de las facultades del alma y la formación del carácter a través de oír, ver, observar y repetir en un ritual academicista, verbalista y escolástico que dicta sus clases dentro de un régimen de disciplina y entiende al alumno como un receptor pasivo. (p. 124)

Según este autor, la pedagogía tradicional comienza a gestarse en el siglo XVIII, con el surgimiento de la escuela como institución, y alcanza su apogeo con el advenimiento de la pedagogía como ciencia en el siglo XIX. A partir de esta época, los contenidos de enseñanza constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas, desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno. Además,

[...] la evaluación tradicional, practicada por bastantes enseñantes y centros escolares, bascula sobre la idea de que la actividad de los alumnos implicada en su proceso de aprender consiste básicamente en recibir del profesor la información que solo este conoce e ir acumulándola —a ser posible— siguiendo los mismos pasos del profesor. (Tonucci, citado por Villamizar, 2005, p. 542)

Si el método de enseñanza de este modelo es expositivo, la evaluación tiene un carácter verbalista, con mediadores disciplinares, escolásticos y reproductivos. También está centrada en la calificación del resultado o producto y “se reduce a [ser considerada] como una etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje necesariamente terminal y con énfasis en el producto” (Villamizar, 2005, p. 542).

En la pedagogía tradicional, la relación profesor-alumno se fundamenta en el autoritarismo, sobre la base de concebir al alumno “como receptor de información, como objeto del conocimiento” (Rodríguez Cavazos, 2013, p. 39). En este modelo, el profesor se caracteriza por ser analítico, sintético, inductivo y deductivo y por dictar sus clases dentro de un régimen de disciplina que concibe al alumno como un escucha pasivo. Gran parte de estas características tienen origen en la escuela lancasteriana.

Es habitual ubicar la evaluación como una serie de procesos mediados por exámenes rigurosos a través de los cuales “se hacen preguntas tendientes a determinar hasta qué punto han sido asimilados ‘al pie de la letra’ los conocimientos, los algoritmos y las normas enseñadas y transmitidas a los estudiantes” (Vergara y Cuentas, 2015, p. 919). En la misma línea se encuentra el transmisionismo conductista, “cuya influencia en los países capitalistas es el reflejo del auge de la Revolución Industrial y de la creciente racionalización de la economía empresarial y la tecnología educativa con el desarrollo de los INEM y de los SENA” (Tamayo, 2013, p. 124).

Entre las metas de este modelo se encuentran la formación y el condicionamiento de la conducta a través de los procesos instruccionales y la búsqueda de objetivos predeterminados para la fijación de conocimientos y para la medición. En este modelo, el papel del maestro frente al alumno es el de intermediario, ya que procura producir aprendizajes prediseñados. El romanticismo pedagógico, según señala Tamayo (2013), “rescata el interior del niño como el aspecto más importante del desarrollo. Por ello, debe ser ese interior el centro de la educación en conjunto con un ambiente pedagógico flexible que permita el despliegue hacia el conocimiento” (p. 125). Una de las metas centrales en este modelo y en el método educativo es el desarrollo natural del niño. El papel del maestro consiste en liberarse a sí mismo de los aspectos clásicos de la enseñanza tradicional, como las tablas de multiplicar y la disciplina, y la función docente se da a través de la constitución de una relación amigable de apoyo y auxilio.

Decroly y Montessori fueron, según Tamayo (2013), los iniciadores de los fundamentos del romanticismo pedagógico a través de los desarrollos pedagógicos de los centros de interés, donde los contenidos se trabajaban en ambientes diseñados y las expectativas y los intereses de los infantes se tenían en cuenta. Desde esta perspectiva, “la planeación y la evaluación pasan a un segundo plano. El niño es el centro y la educación es para la vida. Nada de autoritarismo ni alienación; más bien toda gira hacia la libertad, la autonomía y la felicidad” (p. 125). Por otra parte, señala este autor, “el desarrollismo pedagógico es entendido como aquel modelo que reconoce un proceso individual progresivo y secuencial desde la infancia hasta la edad adulta. Este proceso está basado en el intercambio entre la conciencia y las experiencias que afectan al individuo” (p. 125).

La función del maestro consiste en ser desarrollador de ambientes estimulantes de experiencias que proporcionen en el niño equilibrio cognitivo y acceso a las estructuras de pensamiento de etapas cada vez más elevadas. Así, los contenidos se vuelven secundarios, sin importar el acceso al alfabeto, ya que no importa que el niño no lo incorpore del todo, siempre y cuando el trabajo posibilite el desarrollo de sus estructuras mentales.

Dewey y Piaget, según Tamayo (2013), profundizaron en este enfoque “a partir de etapas o estadios por los que pasa todo individuo hasta llegar a la edad adulta (sensomotriz, operaciones concretas y operaciones formales)” (p. 125). El desarrollo cognitivo implica, entonces, procesos de asimilación, acomodación y equilibrio de las estructuras frente a nuevas experiencias de aprendizaje.

Finalmente, en el panorama teórico de la pedagogía socialista, se encuentra

[...] la posición crítica frente a cualquier forma de explotación económica [que] propende por un modelo educativo emancipador donde la enseñanza genera valores como la solidaridad y la búsqueda del bien común mediante el trabajo colectivo para la solución de las necesidades sociales. (Tamayo, 2013, p. 125)

Esta perspectiva pedagógica toma como punto de partida el materialismo histórico dialéctico de Karl Marx y Friedrich Engels en el siglo XIX. Sin embargo, irá a constituirse y a tomar cuerpo después de las experiencias desarrolladas en el periodo pos-revolucionario ruso de 1917. Esta postura, de la mano de Antón Makárenko y de la escuela rusa, sostiene Tamayo (2013), “plantea la sociedad como la historia de la lucha de clases y la abolición del capitalismo como el ideal de la educación, al fusionar el trabajo y la educación; su fundamento práctico es la instrucción política” (p. 125).

Casagrande (citado por Tamayo, 2013) afirma que la apuesta formativa de la pedagogía socialista busca contribuir al cambio del sistema que sobrepasa la sociedad de clases. Este modelo nos lleva a considerar, incluso en la educación, la necesidad de la organización revolucionaria, la educación política y la conciencia de clase. En ese sentido, la función y el ejercicio evaluativo se podrían pensar desde el desarrollo de los intereses y las potencialidades del individuo —determinados por la sociedad y por el espíritu colectivo— (Tamayo, 2013, p. 125).

Los presupuestos evaluativos serán posibles en la medida en que “el docente se desenvuelva en una cultura profesional basada en el pensamiento estratégico y participe en una comunidad de discurso crítico orientada a la transformación de la docencia” (Díaz Barriga, 2010, p. 44). Es decir, lo que se necesita es contribuir a la constitución de una cultura de evaluación que se base en el desarrollo de comunidades de aprendizaje e investigación educativa profesional entre los docentes.

Sea cual sea el modelo o la perspectiva orientadora de las acciones dirigidas hacia la evaluación docente, como señala Valdés (2000), esta puede ser una apuesta para

[...] impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede invertirse y promover recelos, miedos y rechazo expreso del profesorado debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias para los docentes. (p. 2)

Así, la literatura a nivel internacional da cuenta de tendencias y mecanismos de certificación docente:

Algunos dispositivos se concentran en la formación inicial y continua; otros ponen énfasis en las pruebas durante el reclutamiento, mientras que, en algunos casos, las mediciones ya aparecen al ingresar en la carrera docente; la gran mayoría gozan de un marco normativo que puede garantizar que aquellos que ingresen a la profesión lo hagan con capacidades y competencias. (Vaillant, 2008, p. 11)

Un modelo concreto de evaluación docente es el que nos presentan Cordero y González (2016) en el marco de la última reforma educativa mexicana. En los elementos, relaciones y estructura de esta reforma se instalan los procesos de evaluación del desempeño docente iniciados en la reforma constitucional de 2012 para asegurar la idoneidad en la función de los docentes. En esta reforma también se estableció la regulación de la trayectoria docente vía el Servicio Profesional Docente (SPD) a través de cuatro procesos: ingreso (acceso formal), promoción (acceso a una categoría o nivel docente superior), permanencia (continuidad en el servicio educativo, con pleno respeto a los derechos constitucionales) y reconocimiento (distinciones, apoyos y opciones de desarrollo profesional).

Este es un tipo de servicio civil de carrera que tienen que atender los maestros como servidores públicos del Estado, de allí que el modelo integrador propuesto le apuesta a la necesidad de avanzar en una carrera docente que “articule elementos de la evaluación del desempeño, desarrollo profesional y progresión salarial” (Taut y Sun, citados por Cordero y González, 2016, p. 10).

El modelo hace referencia a la carrera profesional de todos los actores educativos y contempla cuatro elementos que se corresponden con las cuatro columnas principales. Estos son: intervalos de tiempo, niveles de evaluación del desempeño, resultados de evaluación y consecuencias de los resultados (Cordero y González, 2016). Estos elementos podrían, de alguna manera, apuntar hacia “la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica” (Vaillant, 2008, p. 8).

Los intervalos de tiempo indican los años que teóricamente deben pasar entre un nivel o fase de evaluación del desempeño y el siguiente, mientras que los niveles de evaluación establecen la secuencia lógica y temporal de la evaluación y representan un grado (Cordero y González, 2016). Estos niveles pretenden, de alguna manera, valorar la actividad docente, pero, a la vez, logran convertirse en una suerte de instrumentalización de nuevos mecanismos institucionales, de desarrollo de planes sistemáticos y de elaboración de indicadores (Vaillant, 2008, p. 9).

Una vez que un actor educativo es nombrado de manera definitiva, comenzará una carrera profesional que será evaluada cada cuatro años. Además, el ascenso implica un incremento de sueldo de acuerdo con el nivel socioeconómico y la ubicación geográfica de la escuela (Cordero y González, 2016).

Según Vaillant (2008), en Colombia la evaluación docente “está regulada estatutariamente y se realiza en tres momentos: durante el periodo de prueba al término del primer año académico, durante el desempeño anual al finalizar el año escolar y por lo menos cada seis años” (p. 16). Este sistema se implementa con el objetivo de transitar y promoverse de grado en el escalafón y, como en el caso mexicano, está supeditado a la disposición económica institucional e intenta garantizar la permanencia y la calidad.

Otro mecanismo interesante es el del caso argentino, donde

[...] el desempeño del docente es evaluado tanto por el director del establecimiento como por el supervisor, aunque esto no siempre se cumple o se hace defectuosamente. Las objeciones a este tipo de mecanismo abundan y refieren a la falta de criterios de evaluación objetivos de un sistema que frecuentemente es arbitrario y prácticamente formal. (Vaillant, 2008, p. 16)

Según Vaillant (2008), en El Salvador se cuenta con la Ley de Carrera Docente, la cual establece que

[...] la evaluación del ejercicio magisterial es permanente. Entre sus componentes se encuentra la evaluación institucional, en la que se han incluido algunos indicadores explorados de manera aleatoria entre los maestros, referidos a planificaciones, condiciones en que se mantiene el salón y registros de asistencia. (p. 17)

En Honduras se proyecta evaluar el desempeño docente a través del Sistema Nacional de la Evaluación de la Calidad de la Educación (Sinece). El mecanismo previsto se articula en torno a los resultados de los alumnos, la evaluación del director, la coevaluación de los docentes entre ellos y la autoevaluación. Se cuenta con un manual de evaluación del desempeño docente que conceptualiza el porqué, las formas y la periodicidad con que deben realizarse las evaluaciones (Vaillant, 2008, p. 17). Según Vaillant (2008), teniendo en consideración la Ley de Carrera Docente de Nicaragua, la evaluación del docente en ejercicio debe servir “para obtener una apreciación de su preparación, sus méritos y deméritos y su desempeño profesional” (p. 17); empero, para cumplir con tales propósitos, se cuenta con dos mecanismos básicos: “la evaluación anual de cada docente y las visitas de supervisión a las aulas” (p. 17). Así,

[...] cada maestro es evaluado una vez al año, normalmente al final del periodo académico, por su director/a y por el colectivo docente del centro. Además, técnicos del Ministerio realizan unas tres visitas de supervisión a las aulas por año. Pero, tal como sucede en otros países estudiados, la evaluación docente en Nicaragua comprueba en

la práctica el cumplimiento del horario, la implementación del programa y la asistencia de los alumnos a clase. (p. 17)

Investigación evaluativa

En el último decenio, los sistemas educativos latinoamericanos han privilegiado los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación. En este empeño se ha identificado la influencia de la variable *desempeño profesional del maestro*, que incluso puede ser determinante para el logro cualitativo (Valdés, 2000, p. 1). Por ello, la enunciación de algunas investigaciones (finalizadas y en proceso de construcción) hace ver las perspectivas y abordajes que el tema contiene en relación con las categorías de práctica docente y participación de estudiantes, entre otras.

En el contexto colombiano, se exponen las ideas fundamentales de investigaciones de reconocidos académicos vinculados con las instituciones de educación superior; así, Jaime, Romero, Rincón y Jaime (2008), en la investigación titulada “Evaluación de desempeño docente”, reconocen que existen múltiples tipos de evaluación de acuerdo con el fin que se busque y lo que se pretenda saber sobre lo evaluado. Los autores trabajan algunos conceptos sobre evaluación, tales como los tipos de evaluación —por ejemplo, la evaluación por competencias—, la evaluación del desempeño docente acompañado y la fundamentación legal relacionada con el tema de la evaluación.

Si tenemos en cuenta que el objetivo de la evaluación del desempeño del docente es dar a conocer a la persona evaluada cuáles son sus fortalezas y cuáles son los aspectos que requieren un plan de mejoramiento con el fin de lograr resultados positivos en sus procesos pedagógicos y profesionales, hay que resaltar el valor que esta tiene en la toma de decisiones relacionadas con los ascensos, los despidos y los estímulos, ya que puede ser utilizada como la base para identificar quiénes merecen recompensas y como estrategia para decidir quién o quiénes obtienen aumentos salariales.

Como se dijo más arriba, Montoya y Ramírez (2013), en la investigación “Modelos de evaluación docente en la universidad: pasado, presente y futuro”, presentan un panorama del desarrollo y las líneas de investigación actuales en el campo de la evaluación de la docencia en educación superior. La propuesta analiza tres problemas que han tenido incidencia directa en las diferentes perspectivas de investigación en este campo: el problema del carácter técnico frente a las connotaciones políticas de la evaluación, el problema de la naturaleza y el método de la evaluación y el problema de evaluar todas las dimensiones de la actividad de los profesores.

Los descriptores de este trabajo son: evaluación de la docencia, evaluación integralmente comprensiva y evaluación en educación superior. Desde la revisión crítica de autores que han aportado desde diferentes miradas a esta discusión sobre

la evaluación docente en las últimas décadas, el artículo busca dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿para qué evaluar la docencia?, ¿quién puede y debe evaluar la docencia?, ¿cómo evaluar la docencia?, ¿es posible y cómo establecer un juicio objetivo sobre la calidad de la docencia?, ¿qué tanto un instrumental técnico nos resuelve el problema de sus connotaciones políticas y éticas? Frente a estos temas, la investigación deja algunas claridades e incertidumbres.

Visbal-Cadavid, Mendoza-Mendoza y Corredor-Carrascal (2015), en el artículo de investigación “Evaluación del desempeño docente mediante el análisis envolvente de datos: un estudio de caso”, evalúan el desempeño de los docentes universitarios utilizando la técnica no paramétrica denominada *análisis envolvente de datos* (DEA, por sus siglas en inglés), a partir de una muestra de 405 unidades profesor-asignatura de la facultad de ingeniería de una universidad en los diferentes niveles de formación del estudiante: ciencias básicas, ciencias básicas de ingeniería, ingeniería aplicada, formación complementaria y formación en investigación.

Los descriptores de este trabajo son: evaluación docente, análisis envolvente de datos, educación y eficiencia. En la evaluación de la eficiencia del desempeño docente, los autores logran identificar cuáles de estas unidades trabajan en condiciones eficientes, además de determinar en qué porcentaje deberían mejorar las unidades ineficientes para alcanzar la eficiencia. De igual modo, afirman que, para las mejoras en el sistema educativo de las universidades, es preciso desarrollar una buena práctica docente y poder contar con un buen sistema de evaluación docente.

En el contexto mexicano, se encuentran varios trabajos investigativos que comparten un elemento característico: la crítica al sistema de desempeño docente de México en los últimos años.

Guzmán (2018), en su investigación titulada “La experiencia de la evaluación docente en México: análisis crítico de la imposición del servicio profesional docente”, expone un primer avance de investigación histórico-educativo, desde la perspectiva del enfoque genealógico nietzscheano-foucaultiano, sobre la experiencia de la evaluación docente construida en México. Los primeros resultados muestran ya que las políticas, instancias e instrumentos de evaluación del magisterio —impuestos por las autoridades educativas de las últimas tres décadas— resultan inconsistentes frente a los modelos y las estrategias de evaluación implementadas por otros sistemas educativos con mayor rendimiento académico y resultan impertinentes al propósito manifiesto de elevar la calidad de los servicios de educación en el país. Los descriptores del trabajo son: educación, evaluación docente, profesores, reforma educativa y calidad educativa.

El documento titulado “La evaluación docente en la universidad: visiones de los alumnos”, de Moreno (2018), constituye un ejercicio para contribuir a la comprensión del proceso de evaluación del desempeño docente en el contexto universitario,

al evidenciar la inoperancia y la poca validez del cuestionario como mecanismo para el perfeccionamiento de la educación superior. El artículo tiene como propósito analizar las perspectivas de los alumnos de licenciatura (pregrado) respecto al cuestionario de opinión con el que valoran de forma periódica el desempeño de sus profesores, con el fin de juzgar la pertinencia y utilidad de este como instrumento de evaluación.

Dentro de las conclusiones, se destaca que el proceso de evaluación de la docencia a través del cuestionario está asociado de forma prioritaria con el otorgamiento de estímulos económicos a los profesores y muy secundariamente con la mejora de la calidad de la docencia; además, al “dar voz” a los estudiantes, se accede a sus experiencias, vivencias, creencias y pensamientos acerca del tema investigado. Los descriptores del trabajo son: evaluación, docente, estudiante y enseñanza superior.

El artículo “La evaluación del desempeño docente”, de Martínez-Chairez y Guevara-Araiza (2015), surge de un estudio que se desarrolló durante los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015, en el sector educativo 25 de la región centro-sur del estado de Chihuahua, integrado por cinco zonas escolares que proporcionan sus servicios a los municipios de Meoqui, Julimes y Delicias. El estudio realizado es de corte mixto y de procedimiento secuencial comprensivo-correlacional. Algunos resultados destacables de este estudio son: 1) existe una correlación de 0,578 entre los años de servicio del docente y el puntaje asignado a sus alumnos en carrera magisterial y 2) no existe asociación entre el desempeño docente y el contexto donde se labora. Los descriptores del trabajo son: desempeño y desempeño profesional.

“La evaluación de la docencia en Iberoamérica: avances, perspectivas e innovación” es un trabajo comparativo en el que Serrato (2014) integra los trabajos del IV Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (Riied), que tuvo lugar en 2013 en la ciudad de Lima (Perú). La primera parte —integrada por siete investigaciones sobre programas de evaluación docente de diversos países como Brasil, Colombia, Chile, Cuba, España y México— habla sobre la evaluación de la docencia y las políticas públicas, educativas e institucionales. En estos trabajos se analizan principalmente las formas como se realiza la evaluación de la docencia dentro de las instituciones, además de sus finalidades y usos.

Dentro de los trabajos presentados en este artículo se realizan análisis comparativos sobre la evaluación de la docencia universitaria en varios países —en especial en México, Chile y Colombia—; el trabajo titulado “Evaluación por resultados y la cultura de la ‘performatividad’: la evaluación de la docencia en la red pública de educación básica del Estado de San Paulo (Brasil)” detalla el proceso de evaluación docente en Brasil en los últimos 15 años. Por otro lado, “Tendencias en las políticas de formación y evaluación del profesorado en la educación superior en España” revisa las transformaciones en los procesos de formación y evaluación docente de la universidad española derivados de la demanda social respecto a la universidad. “La

evaluación de la docencia en dos universidades públicas latinoamericanas: Cuba y México” consiste en una comparación entre los procesos de evaluación en dos universidades —reconociendo la amplia diferencia en estos dos contextos— y destaca la necesidad de realizar estudios más profundos en la región de Latinoamérica. En otro trabajo, titulado “Los sistemas de estímulos académicos y la evaluación de la docencia: experiencia de dos universidades”, los autores analizan las similitudes, diferencias, fortalezas y debilidades de dos universidades públicas de Campeche y Yucatán (Serrato, 2014).

En cuanto a las categorías, prácticas y perspectivas de la evaluación de la docencia en Iberoamérica, se presentan investigaciones que, desde diferentes análisis, dan cuenta de las perspectivas de los actores involucrados. Entre estas se encuentran el documento titulado “La relación de las encuestas de evaluación docente con el rendimiento académico: la evidencia empírica en la Universidad del Pacífico” y el estudio “Propiedades psicométricas del cuestionario de evaluación de la competencia docente”, en los que se reportan los resultados de los análisis de validez y confiabilidad de un cuestionario de evaluación de competencias docentes en educación superior en México (Serrato, 2014).

El último tema que trata este artículo está relacionado con las innovaciones en la evaluación de la docencia en el contexto iberoamericano, eje que incluye seis investigaciones innovadoras sobre aspectos que orientan a que la evaluación de la docencia tenga un espectro más amplio de elementos que incidan directamente en el proceso de enseñanza (Serrato, 2014). Una de las investigaciones se titula “Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente”, y en ella se analizan indicadores del contexto que impactan de manera sustancial en las prácticas docentes en universidades públicas.

Por otra parte, en el contexto chileno, se encuentran trabajos relacionados con los sistemas de evaluación de desempeño. Roa-Tampe (2017), en su texto “La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno”, analiza el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (SEDPD), vigente en Chile desde el año 2003, entendido como una herramienta de política que busca principalmente el fortalecimiento de la profesión. Esta es una investigación cualitativa, de tipo documental y de alcance descriptivo. La principal conclusión es que tanto la ejecución del sistema como el efecto en las percepciones de los docentes permiten considerar este sistema más bien como un escenario de manutención de competencias mínimas y de escasas posibilidades de desarrollo continuo. Los descriptores de este trabajo son: política educacional, evaluación de profesores, desarrollo profesional docente, evaluación de desempeño profesional y Chile.

La principal conclusión de este texto es que, salvo la reflexión que se produce en el proceso mismo de elaborar la evidencia solicitada, el sistema se estructura sobre una orientación muy limitada al desarrollo profesional. En este sistema se estruc-

turan oportunidades de contar con apoyo formal para fortalecer las competencias profesionales, ya que este responde a la meta de cerciorarse de que los profesores alcancen niveles mínimos de desempeño, pero no salvaguarda ni organiza instancias que fomenten el mantenimiento y la superación de habilidades y conocimientos profesionales de todos los docentes (Roa-Tampe, 2017).

Retos y dificultades de la evaluación docente

Uno de los mayores retos de la evaluación de la docencia universitaria hoy en día en el mundo inicia en la década de los años noventa del siglo pasado con la Declaración de Bolonia, la cual, como señalan Calderón y Escalera (2008), constituyó la base de todo el proceso de convergencia de la educación superior en la Unión Europea (UE) y tuvo como propósito un cambio en la cultura de la universidad.

En este contexto de la evolución de los conceptos *docente* y *universidad*, puede deducirse que la orientación a los alumnos, la investigación y la docencia constituye la misión asignada al profesor universitario. En ese sentido, la evaluación de la docencia presenta nuevos retos en relación con los contenidos y la organización de los estudios que son potestad exclusiva de cada Estado, lo cual implica nuevos retos para la evaluación docente, como lo plantean Calderón y Escalera (2008):

En la medida en que el objetivo no es solo la transmisión de conocimientos, sino también de habilidades y competencias, debe cambiar el sistema tradicional de evaluación (basado fundamentalmente en exámenes recopilatorios de conocimientos) e introducir paulatinamente nuevos métodos de evaluación del aprendizaje.

Necesidad de potenciar un cambio de mentalidad de los docentes, incentivando el uso de nuevas tecnologías y dotando las universidades de nuevos materiales e infraestructuras.

Hay que mejorar los sistemas de evaluación de la actividad docente, para que sea un instrumento útil que le permita ver sus puntos fuertes y débiles de su método para mejorar su actividad docente. (p. 239)

La correcta evaluación de la actividad docente debe incluir puntos de vista de expertos en evaluación, de expertos en el tema de la docencia y expertos en el tema de pedagogía. (p. 248)

Por último, es importante reseñar que los retos de la evaluación docente en el contexto del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) son muy similares a los de los sistemas educativos de las universidades latinoamericanas, con la diferencia de que en la UE la educación superior pública estatal es obligatoria, gratuita y financiada por los Estados, además de que sus universidades se encuentran entre las mejores del mundo y en ellas la docencia universitaria es valorada.

Los ministros de educación de los países de América Latina compraron el proyecto Tunning UE, producto de la Declaración de Bolonia, y lo denominaron Tunning América Latina; no obstante, al momento de su implementación, no se tuvo en cuenta que este no fue diseñado para el contexto latinoamericano, donde los sistemas educativos —las universidades, la legislación educativa, la evaluación docente, etc.— son diferentes. Por eso, toda vez que se intenta copiar las políticas de evaluación de la docencia universitaria o los instrumentos utilizados, en lugar de generar cambios, lo que se hace es agrandar el problema.

Dificultades de la evaluación educativa

Una de las mayores dificultades que encontramos hoy en día con relación a la evaluación de la actividad docente universitaria es que, en la mayoría de los países, esta se hace mediante encuestas a los alumnos. Como bien señalan Calderón y Escalera (2008), prácticamente la única forma utilizada en España y el mundo anglosajón es la encuesta contestada por el alumno. Por su parte, Emery et al. (citados por Calderón y Escalera, 2008) señalan que el 88 % de los centros universitarios norteamericanos emplean este sistema para tomar decisiones sumativas o de promoción del profesorado.

En definitiva, los formularios que se utilizan para evaluar la docencia universitaria por parte de los estudiantes son muy subjetivos, ya que en muchos casos se hacen juicios de valor personales que no valoran la calidad del docente.

Para Calderón y Escalera (2008), la mayoría de los sistemas internacionales establecidos para la evaluación de la docencia presentan una serie de rasgos comunes; uno de ellos es que las universidades dan un trato equivalente a la investigación y a la docencia.

Por último, las universidades, en contextos como el latinoamericano, deben formular políticas claras relacionadas con la evaluación de la docencia universitaria, teniendo en cuenta que no se evalúa el trabajo de extensión, que está asociado al de investigación y docencia.

Rodríguez (2008), aludiendo a la línea de análisis de Boaventura de Sousa Santos, señala que la multiplicidad de funciones que la sociedad de fines de siglo atribuía a las universidades públicas generaban algunas contradicciones que tipificaban tres tipos de crisis: de hegemonía, de legitimidad e institucional. El autor considera que la crisis institucional era la que se había agudizado más en la última década y que la concentración en ella “podría llevar a la falsa resolución de las otras dos” (p. 50).

Es posible entender algunos de los problemas que presenta hoy la universidad latinoamericana y, en forma ejemplar, la universidad pública colombiana, la cual no escapa a la crisis de conflicto y de institucionalidad que vive el país. Esta institucionalidad se puede reflejar en la evaluación de los docentes universitarios.

La evaluación del profesorado en la universidad implica al menos tres órdenes de análisis: los significados de la evaluación en el contexto de la sociedad, el sentido de la evaluación en (y de) la universidad y las dinámicas de la evaluación del profesorado universitario en un contexto dado (en este caso, el colombiano). Los elementos que se presentan a continuación buscan poner en diálogo estos tres órdenes con miras a comprender tanto la situación como sus posibles implicaciones (Rodríguez, 2008).

En general, la evaluación se relaciona tanto con la prueba misma como con el significado que esta tiene para los individuos y las sociedades; en su génesis está, de alguna manera, la legitimación no solo de las diferencias, sino de las desigualdades, como lo plantea el profesor Carlos Miñana (citado por Rodríguez, 2008) al referirse a la evaluación y la calidad de la educación en Colombia.

En el caso de sociedades con altos niveles de exclusión, cuyas élites mantienen unas relaciones clientelares con sus electores, y en las que, al mismo tiempo, se le pone precio a todo bien y a toda relación, parece más difícil que se construyan y se respeten las pruebas que deslegitiman las desigualdades y que se logren acuerdos acerca de la justicia que conlleva un orden determinado. Por lo tanto, las normativas, los procesos, los resultados y las consecuencias de los sistemas, dinámicas y prácticas de evaluación que se aplican al profesorado exigen siempre lecturas contextualizadas y en diversas claves para que estas puedan ser comprendidas y también para que se pueda intervenir en su curso (Rodríguez, 2008).

Países como Colombia —que es considerado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (PNUD) como el tercer país más desigual del mundo y el primero en el contexto latinoamericano— muestran las diferencias y las desigualdades de la sociedad, las cuales se reflejan en la evaluación docente y en el sistema educativo público estatal. Esta situación se puede considerar como una de las mayores problemáticas que enfrenta hoy en día la evaluación docente en Colombia, tanto en el nivel de la básica y la media como en el de la educación pública (laies et al., 2003). Esto genera grandes retos para la Universidad Distrital en relación con la evaluación docente.

Dimensión ético-política de la evaluación educativa

Partimos del hecho de que la evaluación es una condición humana, una labor cotidiana (en los órdenes individual y colectivo) y, consecuentemente, una práctica social, lo cual permite reafirmar que la evaluación de la labor docente conlleva implicaciones de carácter social y privado con repercusiones para la sociedad, las instituciones y los actores. Según G. Torres (2011), el fundamento de las políticas evaluativas pedagógicas debe partir de:

- a. Lo que es esencial en un proyecto educativo determinado. Significa que primero debe estructurarse ese proyecto para de él derivar las políticas de evaluación; de esta mane-

ra, el desarrollo evaluativo estará al servicio de un proyecto de formación (sujetos ciudadanos, saberes, consolidación institucional, etc.) y no operará como “rueda suelta” o aislada. La evaluación será coherente con los intereses de formación, y se debe responder a preguntas como: ¿qué papel puede jugar la evaluación para incrementar los niveles de calidad de acuerdo con los intereses del proyecto educativo?, ¿cómo debe entenderse la evaluación a la luz del proyecto educativo?, ¿de qué manera la evaluación puede convertirse en un elemento dinamizador del proyecto educativo?

- b. Una relación funcional con el contexto en el cual el proceso de formación ocurre. La evaluación puede entenderse como una expresión cultural, en el sentido de estar, necesariamente, marcada por los valores (educativos y sociales, entre otros) que caracterizan el entorno en el cual tiene lugar. Esta visión de los valores permitirá, por una parte, plantear políticas relevantes para actores educativos concretos, pues tales políticas estarán dentro de su mundo de significación, y, por otra, un desarrollo crítico y constructivo tanto de esos valores como de los campos de formación relacionados con los actos evaluativos. (p. 233)

Mario Rueda (2010) reconoce la presencia mundial del enfoque por competencias y advierte que habrá repercusiones en los procesos de formación docente. Esta perspectiva ha dado lugar a una amplia discusión aún no resuelta y ha causado que haya menos claridad a la hora de orientar la formación de los futuros docentes en competencias.

Las repercusiones que tuvo el enfoque de evaluación por competencias en el nivel de la educación superior se vieron con la prueba Ecaes (Evaluación por Competencias a la Educación Superior), que se aplicaba a los estudiantes de últimos semestres de todas las carreras de las universidades colombianas. La falla que se detectó años después de haberse aplicado la evaluación fue que el sistema educativo colombiano no formaba a los alumnos por competencias; por lo tanto, no era pertinente aplicar a unos estudiantes una prueba para la cual no los estaba formando el sistema educativo (Rueda, 2010).

La política de evaluación por competencias nace en el contexto de los sistemas educativos de los países miembros de la UE como respuesta a una formación que demandaba el sector productivo, y no como respuesta a las necesidades educativas de la sociedad; es decir, en esta política se pone la institución de la escuela al servicio de la empresa, cuyos intereses no son los mismos que los de la sociedad (Rueda, 2010).

En estas circunstancias, dentro de las instituciones escolares donde ya se ha adoptado este enfoque, se recomienda partir del perfil del profesor para la definición de competencias que, a su vez, servirán de base para la evaluación de prácticas. Existen experiencias que han incursionado en el proceso de formación por competencias a partir del rediseño curricular y en las que se incorpora esta perspectiva como estrategia para introducir cambios en el aula y, por lo tanto, en los procesos de evaluación.

A los profesores en Colombia no se les proporcionó formación para aplicar el enfoque de competencias, lo cual, desde el punto de vista de la teoría del diseño curricular, representa una grave falla del sistema educativo colombiano y viola la autonomía del maestro contemplada en la Ley 115 de 1994 y en la Ley 30 de 1992.

Según Aldana y Arce (2013), las políticas están pensadas y direccionadas en una línea mercantilista en la que se pretende que los sujetos respondan a criterios empresariales. A pesar de que la educación es un proceso necesario para el ser humano, la formación educativa se está visibilizando como un servicio de elaboración de individuos con habilidades para ser productivos en el sector comercial.

Podría decirse, señalan los autores, que la educación está pensada desde el ámbito empresarial, como se estipula en el Decreto 2582 de septiembre de 2003, a través del cual se establecen reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes, lo cual constituye “una vuelta a la evaluación, entendida como examen o estrategia para medir los niveles de eficiencia de estos en la ejecución de los deberes demandados” (Aldana y Arce, 2013, p. 10).

En tal escenario, según Moreno (2011b),

[...] la evaluación, lejos de constituirse en un medio para potenciar el aprendizaje, el desarrollo de los educandos y el perfeccionamiento de la enseñanza, fácilmente puede derivar en un obstáculo que opera contra sus principales protagonistas: el alumno y el profesor. (p. 128)

Asimismo, afirma que es necesario:

- Reconocer que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son procesos complejos; por tanto, las respuestas simplificadoras en la evaluación —por ejemplo, con el empleo de una sola técnica o instrumento pueden valorar los logros de aprendizaje— no tienen cabida. La frase “el aprendizaje es demasiado complejo y la evaluación demasiado imperfecta para dar cuenta de esa complejidad” sintetiza muy bien esta idea. (p. 128)
- Aprender, desaprender y reaprender de la evaluación. La actualización es necesaria porque la evaluación es un campo que evoluciona con nuevas y sugerentes propuestas teórico-metodológicas. Será preciso reemplazar o desechar algunos conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que fueron útiles en otro momento, pero que ahora pueden resultar caducas e incluso contraproducentes, dadas las características de las nuevas generaciones de alumnos y las expectativas que la sociedad contemporánea tiene de los enseñantes. Esta renuncia no es una tarea sencilla, es un proceso que puede resultar doloroso, pero sin duda necesario. Y reaprender un nuevo corpus de conocimiento para poder innovar el concepto de *educación permanente* o *aprendizaje a lo largo de la vida* (*lifelong learning*) en este escenario se torna esencial. (p. 128)

- Incluir al alumnado en el proceso de evaluación. Una enseñanza para la comprensión que promueve aprendizajes relevantes exige una evaluación formativa y esta no puede darse sin la participación activa del evaluado. Implicar al educando en el proceso es comprometerlo con la evaluación y hacerlo responsable de su formación, pero esto tiene que hacerse gradualmente toda vez que la mayoría de los alumnos no ha desarrollado capacidades ni actitudes favorables para valorar con objetividad su propio trabajo y el de sus compañeros. La adquisición de esta competencia requiere tiempo y una buena dosis de paciencia. (p. 128)
- Distinguir las funciones administrativas de la evaluación, que buscan la rendición de cuentas mediante la acreditación, de las funciones pedagógicas que buscan promover el aprendizaje de los educandos. (p. 129)
- Entender que la evaluación no es un asunto meramente técnico, sino que tiene una dimensión ético-moral que el docente como evaluador no puede ignorar. No es verdad que el fin justifica los medios: el docente tiene que preguntarse si los medios empleados son éticos y lícitos. (p. 129)
- [Que las IES generen, apoyen y mantengan] en el tiempo condiciones para que los profesores puedan innovar su sistema de evaluación. Si nos tomamos con seriedad los nuevos modelos curriculares actualmente en boga, mucho más flexibles, centrados en el aprendizaje y con una orientación hacia el desarrollo de competencias profesionales, el escenario resulta inmejorable para renovar, o mejor aún, cambiar las vetustas y anquilosadas prácticas evaluadoras que todavía perviven en buena parte de la enseñanza superior del país. (pp. 128-129).

Como reflexión final, se puede evidenciar que en Colombia no existe un sistema de evaluación de la docencia que sea coherente y pertinente con las políticas públicas que desde la década de los noventa se han formulado sobre el tema por parte del MEN como producto de la legislación educativa, como la Ley 30 de 1992 o la Ley 115 de 1994, en las cuales se trazan los principios de la evaluación tanto para la educación básica y media como para el nivel de la educación superior.

Los colegios oficiales del país se orientan por las políticas de evaluación que promulga el MEN para la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y para la evaluación de carácter punitivo de los docentes de la básica y la media, la cual les puede ocasionar la expulsión del ejercicio de la profesión como docentes.

En el caso de la educación superior, las universidades operan en el marco de la autonomía que les concede la Constitución Política de 1991, la cual les permite formular sus políticas de evaluación de la docencia y de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como se evidenció antes, en el caso de la evaluación de la docencia (objeto de esta investigación), se constató que el sistema de evaluación es anacrónico, ya que los instrumentos que se aplican tanto a docentes como a estudiantes están mal diseñados. Además, estos instrumentos no tienen un referente teórico desde el cual se aborde el tema de la evaluación de los docentes que dé cuenta de las diferentes funciones que estos realizan en el marco de las tres funciones sustanciales de la Ley 30 de 1992 —docencia, investigación y extensión o proyección social—, además de algunas otras que no están previstas en el estatuto de evaluación, no se reconocen ni se evalúan pero que los docentes realizan.

En ese sentido, se hace necesaria una reforma de la política de evaluación de los docentes de la universidad que esté en consonancia con las nuevas tendencias de la evaluación de la docencia universitaria en el mundo.

Omnievaluación: configuración de una cultura de la evaluación

Se ha dicho que, en todos los ámbitos sociales, institucionales, colectivos e individuales, asistimos hoy a una cultura generalizada de la evaluación; que vivimos en una sociedad evaluadora (Gardner, 2011); que la generalización de la evaluación hace parte de las estrategias de reformas y contrarreformas aplicadas sobre los sistemas educativos en América Latina en las últimas décadas (Díaz-Barriga, 2004); que la evaluación se constituyó en una condición natural —y en una necesidad— de los sistemas y los procesos educativos (Ediciones SEM, 2003; Flórez, 2001; Ibar, 2002); que asistimos a una lógica de la evaluación que opera sobre la totalidad de las acciones, al modo de una enorme máquina de control (Martínez, 2005); que la evaluación es uno de los términos de uso común y corriente en los discursos educativos (Tiana, 1996); que se han instalado sistemas nacionales de evaluación a través de los cuales todo se evalúa (Iaies et al., 2003); que la evaluación es una acción imprescindible de los sistemas educativos (Casanova, 1999); que la evaluación tiene un carácter polifuncional, es decir, que sirve a diversos fines, intereses y motivaciones (Secretaría de Educación del Distrito, 2001; Weiss, 1990), en fin, que la evaluación hace parte intrínseca y connatural de la educación y, por supuesto, del desarrollo de los individuos que participan en ella (Canales, 1997).

En lo que respecta a los docentes, estamos atravesados por una infinidad de prácticas evaluativas, así como hemos venido paulatinamente encarnando los discursos evaluativos en nuestro acontecer. Desde antes de ser maestros, ya hemos padecido la evaluación de múltiples modos: primero, siendo aspirantes a estudiantes (en los diferentes niveles y ámbitos de los sistemas educativos) y a través de los sistemas de selección (que son sistemas de inclusión o de exclusión) de las instituciones educativas; luego, siendo estudiantes, somos evaluados mediante una vastedad de prácticas permanentes, constantes y diversas que perpetuamente determinan nuestra condición, nuestros estancos, nuestros retrocesos, nuestros movimientos y nuestros

desplazamientos —de uno a otro grado, de uno a otro nivel, de una institución a otra—, hasta lograr ciertos estatus (titulaciones) que nos habilitan para el desempeño de determinadas funciones. A través de estas funciones, nos especializamos, magistramos, doctoramos o posdoctoramos para ser aptos para el ejercicio de la labor docente que nos ha correspondido, en suerte, desempeñar. Empero, para ostentar la condición de docentes —es decir, para serlo y para mantenernos como tales—, debemos enfrentarnos, de múltiples modos, a una fina filigrana valorativa que, como ya referimos, nos hace objeto del saber y presa para el poder y nos conduce o fabrica en cuanto sujetos (sujetados, disciplinados y controlados).

Una descripción de las formas como opera ese entramado de relaciones de poder, de saber y de sujetos —en relación con las múltiples modalidades de evaluación que se ciernen sobre el docente, su labor y su ser y acontecer— constituye el propósito de este acápite.

La evaluación docente en los procesos de autoevaluación, autorregulación y acreditación

La autonomía constitucional concedida a las universidades a través de la Ley 30 de 1992 da cuenta, entre otras cosas, de la potestad que tienen estas para seleccionar y vincular a sus maestros y para adoptar el régimen especial del estamento docente (Congreso de Colombia, 1992, art. 29). Esta norma refiere como condición para ser profesor de una universidad estatal u oficial “poseer título profesional universitario”. Además, la incorporación del docente se realiza mediante “concurso público de méritos”. Asimismo, la norma delega al Consejo Superior Universitario la reglamentación de aquellos casos en los que “se pueda eximir del título a las personas que demuestren haber realizado aportes significativos en el campo de la técnica, el arte o las humanidades” (art. 70).

En cumplimiento de lo prescrito por la Ley de Educación Superior, las normas que expidan las instituciones en materia de reglamentación docente deben contener diversos dispositivos de valoración (sutiles, pero eficaces y permanentes). Algunos ejemplos de esto son el régimen de vinculación, de promoción, de categorización, de retiro y de las demás situaciones administrativas; la declaración de derechos, de obligaciones, de inhabilidades, de incompatibilidades, de distinciones y de estímulos; el establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño del profesor universitario, y el régimen disciplinario (art. 75).

Respecto de las categorías en el escalafón docente, estas constituyen diversas formas de evaluación, toda vez que para ser ubicado en cualquiera de ellas (auxiliar, asistente, asociado o titular) se debe pasar por la criba evaluativa que implican la posesión de los títulos respectivos, la demostración de experiencia docente certificada, los tiempos mínimos de permanencia en las categorías previas y la elaboración y sustenta-

ción, “ante homólogos de otras instituciones, [de] un trabajo que constituya un aporte significativo a la docencia, a las ciencias, a las artes o a las humanidades” (art. 76).

De la misma manera que la Ley 30 de 1992 prescribe diversas prácticas evaluativas para los docentes de la educación superior, la Ley General de Educación determina unas condiciones fundamentales —de orden valorativo— para el ingreso de los docentes al sistema educativo estatal, que, en todo caso, se realiza mediante nombramiento a través de un decreto “dentro de la planta de personal aprobada por la respectiva entidad territorial”. Empero, “únicamente podrán ser nombrados como educadores o funcionarios administrativos de la educación estatal [...] quienes previo concurso hayan sido seleccionados y acrediten los requisitos legales” (Congreso de Colombia, 1994, art. 105). Otros requerimientos tienen que ver con las calidades para el ejercicio magisterial y los procesos de formación permanente, pues la labor docente solo podrá ser desempeñada por “personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional” (art. 110);¹⁶ además, la formación —que debe ser permanente— ha de ordenarse “a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado” (art. 111). Por otra parte, se debe contar, como requisitos habilitantes para el ejercicio de la carrera docente, con un “título de licenciado en educación o de posgrado en educación [...] y además estar inscrito en el Escalafón Nacional Docente” (art. 116).¹⁷

En materia de estímulos a la labor docente —evaluación como gratificación—, la Ley General de Educación prescribe, en los artículos 133-135, los siguientes beneficios: el otorgamiento del año sabático para veinte docentes —los mejor evaluados— de todos los niveles y grados del país y que hayan cumplido 10 años de servicio; el incentivo especial para ascenso en el escalafón para aquellos docentes que ejerzan su labor en zonas de difícil acceso o en situación crítica de inseguridad o mineras, y la creación del programa de crédito educativo para la profesionalización y perfeccionamiento del personal docente.¹⁸ La reglamentación para dichos estímulos habrá de ser expedida por el Gobierno nacional.

16 Para los educadores, señala la norma, “el título, el ejercicio eficiente de la profesión y el cumplimiento de la Ley serán prueba de idoneidad profesional. El cumplimiento de los deberes y obligaciones, la no violación de las prohibiciones y el no incurrir en las causales de mala conducta establecidas en el Estatuto Docente darán lugar a presunción de idoneidad ética” (art. 119).

17 La ley autoriza, por necesidades del servicio, el ejercicio docente a otros profesionales que no satisfagan tales requerimientos: “Quienes posean título expedido por las instituciones de educación superior distinto al de profesional en educación o licenciado podrán ejercer la docencia en la educación por niveles y grados en el área de su especialidad o en un área afín. Estos profesionales podrán también ser inscritos en el Escalafón Nacional Docente, siempre y cuando acrediten estudios pedagógicos en el país o en el extranjero, en una facultad de educación o en otra unidad académica responsable de la formación de educadores, con una duración no menor de un año” (art. 118).

18 Otros estímulos —cribados, con toda seguridad, por la práctica evaluativa— dan cuenta del otorgamiento de vivienda social (el 1% de los proyectos de vivienda social será adjudicado prioritariamente a solicitantes que sean educadores o administradores educativos) y la financiación de predios rurales para docentes, con el fin de facilitar el arraigo de los docentes en las zonas rurales en donde laboran (arts. 136-137).

Es menester tener en consideración que La Ley General de Educación, “con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos”, instala el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación —de posterior reglamentación por parte del MEN—. Dentro de los elementos que son objeto de evaluación por parte de este sistema y que se correlacionan con la labor docente, se encuentran: la calidad de la enseñanza que se imparte; el desempeño profesional del docente y de los directivos docentes; los logros de los alumnos; la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y de los materiales empleados; la organización administrativa y física de las instituciones educativas, y la eficiencia de la prestación del servicio educativo. La norma instaura un conjunto de prácticas evaluativas que se cernirán a futuro sobre la labor de los docentes (y de los directivos docentes), a saber:

- los exámenes periódicos “de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional, cada seis años” (art. 81),¹⁹ y
- la evaluación institucional anual, de la cual hace parte la evaluación del personal docente y administrativo (art. 84).

En el contexto de la adopción de sistemas de evaluación de calidad de la educación, emergen los sistemas de evaluación de la calidad de los programas académicos (inicialmente, para los de educación, y después, para todos los demás programas de formación), en los que la evaluación, a través de los procesos de autoevaluación, autorregulación y acreditación, busca consolidar la oferta de programas académicos con las más elevadas condiciones de calidad. Para ese propósito, y en la perspectiva del mejoramiento continuo de la calidad de los docentes, “todo programa de formación de docentes debe estar acreditado en forma previa, de acuerdo con las disposiciones que fije el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU)” (art. 113).

Una revisión de la literatura especializada correlacionada con la evaluación docente —dentro de los marcos de la autoevaluación, la acreditación y la autorregulación de las instituciones— nos muestra que una parte de capital relevante para dichos sistemas de control tiene que ver con la evaluación docente, quizá en la perspectiva del manido mejoramiento de los sistemas de calidad de la educación superior. Así, por ejemplo, lo sostiene Aguerrondo (1993), para quien la autorregulación tiene una extensa tradición y una marcada tendencia a implantarse desde una cultura de regulación participativa, de autonomía, de responsabilidad y de rendición

¹⁹ Es necesario reiterar el carácter punitivo que la norma contiene en relación con los referidos exámenes periódicos, pues “el educador que no obtenga el puntaje requerido en el examen tendrá la oportunidad de presentar un nuevo examen. Si presentado este segundo examen en el tiempo máximo de un año no obtiene el puntaje exigido, el educador incurrirá en causal de ineficiencia profesional y será sancionado de conformidad con el estatuto docente” (art. 81). Igual concepto sancionatorio presenta la evaluación que se aplica a los directivos docentes (art. 82), caso en el que, para el legislador, una reiterada evaluación negativa es castigada con el retorno al ejercicio docente.

de cuentas. En estas circunstancias, como sostiene Royero (s.f.), se supone la creación de espacios de comunicación “con la participación de todos los actores involucrados en el sistema institucional” (p. 5), toda vez que la evaluación, además de ser una necesidad social, se ha constituido en una necesidad académico-administrativa “de carácter decisorio que se inserta en los procesos de docencia, investigación, extensión y producción, aunado a una cultura del orden y de entrega de cuentas a la sociedad en su conjunto” (p. 6).

De la Garza (2013), por su parte, en el documento titulado *“La evaluación de programas educativos del nivel superior en México”*, sostiene que “la evaluación externa y la acreditación de la educación superior han logrado superar inercias, inconformidades y obstáculos diversos, y han perfeccionado sus estrategias, metodologías y procedimientos”. Esto constituye un avance en la “cultura de la evaluación”, toda vez que se han logrado superar “las tensiones observadas inicialmente sobre la autonomía universitaria en relación con la evaluación y acreditación” (p. 42). Esta cultura de la evaluación, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 1997), tiene una larga trayectoria y tradición de, por lo menos, tres décadas.

No obstante — pese a la instalación y circulación de los discursos y de las prácticas relacionados con la evaluación institucional y, en su seno, con la evaluación docente, que entienden estas como experiencias voluntarias, particulares, concretas, individuales y equitativas que fortalecen las funciones misionales de las instituciones, elevan la calidad de los programas y de las instituciones y promueven, a través de redes, sistemas abiertos de investigación—, en el ejercicio cotidiano, algunos de los elementos característicos de la evaluación (como, por ejemplo, la autoevaluación y la coevaluación) parecen estar perdiendo su sentido, su horizonte y su razón de ser. Como sostiene Vain (1998),

[...] la autoevaluación en el contexto de la carrera docente puede adquirir cierto grado de autocomplacencia, habida cuenta de las posibles consecuencias que esta podría tener en su estabilidad laboral y la escasa difusión de las prácticas autoevaluativas entre los docentes universitarios. (p. 88)

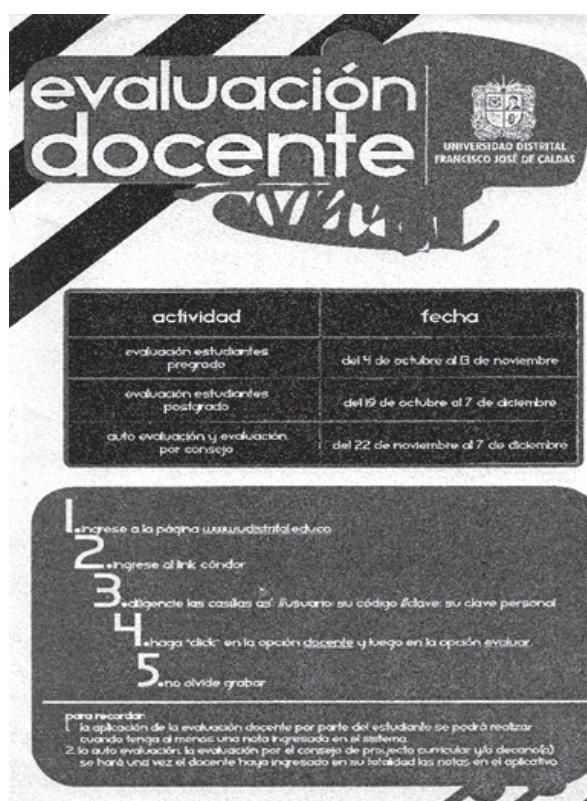
Todos estos referentes muestran la naturalización de los procesos evaluativos que se aplican sobre los docentes, al punto, como se ha señalado, de convertirse en una necesidad, ya que, como afirma Martha Cruz (2007) en su trabajo de investigación doctoral, “se plantea la necesidad de evaluar la tarea del profesor” (p. 31). Lo mismo puede decirse del proceso de autoevaluación docente en cuanto componente de la cultura evaluativa y de la evaluación integral:

La autoevaluación [...] es la oportunidad que tiene el maestro de reflexionar sobre su propia práctica. En nuestra experiencia, nos hemos dado cuenta [de] que no tenemos la cultura para efectuar una autoevaluación objetiva. Los maestros que se inician en la docencia, cuando se dan cuenta [de] que la autoevaluación tiene una ponderación en su evaluación, tienden a evaluarse muy alto en todas las conductas, perdiendo

objetividad y la posibilidad de constituirse como mecanismo de reflexión y análisis que guíe el proceso de desarrollo y mejora docente. (p. 43)

En el marco de este entorno omnievaluativo general se puede entender lo que de modo particular acontece en la Universidad Distrital, a partir, por ejemplo, de lo señalado por la institución en su Proyecto Universitario Institucional —vigente entre los años 2001 y 2005— en relación con el ejercicio valorativo en el marco del ejercicio de su autonomía. Según esta norma, la universidad “se apoya en la autorregulación con procesos de control y evaluación permanente” (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2001, p. 18), lo cual incluye la evaluación docente (figura 6). Además, como puede leerse en los considerandos del Acuerdo 08 de 2002 del Consejo Superior Universitario (2002c), es política institucional “considerar la evaluación docente como factor prioritario en su proceso autónomo de autorregulación”, y la evaluación es considerada como “un instrumento de mejora para la enseñanza, para el aprendizaje y para el currículo” (p. 2).

Figura 6. Cronograma de la evaluación docente



Fuente: Oficina de Docencia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Así las cosas, ocurre una instalación de la evaluación docente a través de los discursos y las prácticas. Esto se evidencia también en las actas del Comité de Evaluación Docente (2012), para cuyos integrantes “la autoevaluación la debemos hacer nosotros mismos [los docentes], no debe ser impuesta” (p. 18). Es decir, al decir del referido comité, la evaluación docente ya es una autoexigencia, una demanda, una necesidad y *una condición de la misma condición docente*, pues, como lo refiere la misma comunidad académica a través de diferentes voceros del Comité de Evaluación Docente (2015b), “la evaluación debe ser permanente: así como existen cortes para ingresar las notas a los estudiantes, debería igualmente haber cortes para que los estudiantes apliquen la evaluación [docente] durante el semestre” (p. 4).

Estas perspectivas pueden sintetizarse en las proposiciones plasmadas en la propuesta de investigación de Sánchez et al. (2016):

Una de las formas de evaluación general y docente en particular que se ha instalado en todo el aparato educativo y que opera en la actualidad con gran propiedad es la autoevaluación; esta, podríamos decir, se ha constituido en una tecnología de autogestión, de autodireccionamiento de las acciones propias de los individuos, de autovaloración propia de cada sujeto. Si ello es así, podría constituir, por tanto, un dispositivo de constitución de la subjetividad moral de los sujetos que operacionalizan —sobre sí mismos— estos procesos axiológicos [evaluativos]. (p. 2)²⁰

De la instalación de la cultura de la evaluación dan cuenta, también, algunas de las políticas expresadas en el Plan de Desarrollo 2007-2016 de la universidad. Entre estas están, por ejemplo, la política 2, “Gestión académica para el desarrollo social y cultural”, y, específicamente, la estrategia 1, “La acreditación y el fortalecimiento de la cultura de la autoevaluación”, con su programa 2, “Acreditación y autoevaluación y la acreditación institucional”, y sus proyectos 1 —“Fortalecer una cultura de autoevaluación y mejoramiento continuo”— y 2 —“Consolidar y fortalecer los procesos de autoevaluación y posterior verificación de pares académicos hacia el logro de la acreditación institucional”—. Esta política tiene como uno de los actores —y

20 Esta concepción de autoevaluación como autorregulación hace parte del acápite referido a la declaración del impacto ambiental del proyecto cuyo resultado es este informe, en el que se agrega: “Una persona (docente, dicente, administrativo, directivo, un ser humano, educable en todo caso) que sea capaz de autoevaluación, de autogestión, de autodireccionamiento, en últimas, de autodeterminación, tendrá la potencialidad de discernir acerca de sus acciones y de catalogarlas en tanto bondadosas o malévolas, aceptables o reprochables, provechosas o dañinas, benéficas o perjudiciales, loables o censurables y, tomando conciencia de su dimensión humana, natural, biológica, terrenal, cultural, histórica, social, etc., podrá obrar en consecuencia con ellas. Teniendo, pues, en consideración su condición de sujeto racional y relacional, y dado que sus relaciones se hacen extensivas a los demás y a lo demás (entendido esto como el medio social, cultural y natural), tendrá la opción de orientar sus acciones al cuidado, a la protección y a la asunción de responsabilidades con la totalidad de lo que la rodea. Tal ejercicio de valoración —o mejor, de autovaloración— redundará necesariamente en beneficio de la comunidad académica de la universidad, del medio natural mediato e inmediato y de la salud y el bienestar humanos, sin menoscabo del respeto a las otras formas de vida y de las condiciones que la hacen posible. Todo lo anterior se ordena, por tanto, al mejoramiento de la calidad de la vida y a la cualificación de sus múltiples circunstancias” (p. 2).

factores— fundamentales a los docentes (Vicerrectoría Académica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007, pp. 75-77). En este contexto, cabe señalar que el colegiado superior de la universidad entiende la autoevaluación institucional como “el resultado de la aplicación de los resultados de las evaluaciones del desempeño y la gestión y del análisis de los datos que ofrece el sistema de información gerencial de la universidad” (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 1997a, art. 45).²¹ Esta cultura evaluativa es omniabarcante, pues demanda el compromiso de todos los integrantes de la comunidad académica: “El proceso de autoevaluación institucional es responsabilidad de la comunidad, de cada una de las personas con sus planes de trabajo, de cada uno de los grupos con sus planes de acción y de la universidad en su conjunto” (art. 47).

Evaluación docente: de la cultura institucional a la necesidad personal y social

Hemos expuesto los modos como, de manera paulatina, la evaluación se ha venido instalando en la sociedad, en los sistemas educativos y en todas las instituciones hasta convertirse en cultura —en un nuevo culto o en una nueva religión, como señala Sánchez (2015)—. Asimismo, analizamos las formas a través de las cuales esta ha extendido sus redes sobre todos los sujetos (estudiantes, docentes, directivos, administrativos, comunidad educativa, etc.), pero, además, señalamos las formas como ha operado, desde su instalación, como juez supremo de la acción humana, bien sea en el orden individual o colectivo. Consecuentemente, en este apartado analizamos las modalidades mediante las cuales, con la instauración de esta cultura *panevaluativa*, la evaluación se convirtió en algo absolutamente necesario, pues se instaló a modo de derecho, deber, obligación, carácter, exigencia, compromiso, demanda y práctica permanente e inherente a la condición humana —más si esta condición se refiere a la labor magisterial—.

Para hacerse profesional en cualquier disciplina del conocimiento, es necesaria la evaluación; ella se tornó en el juez natural a través del cual las instituciones determinan que una persona ya está formada, habilitada o capacitada y que tiene las competencias, las destrezas y los conocimientos para el desempeño de cualquier oficio, labor o profesión. Por supuesto, lo mismo sucede con los docentes de todos los ámbitos y niveles educativos. Es más, en la actualidad, pese a la posesión de los títulos que validan el ejercicio profesional, para ser docente, bien sea del servicio estatal o privado, se demanda la criba de la evaluación a través de los concursos públicos de méritos que prescriben las normas internacionales, nacionales e institucionales, como son, por ejemplo, los pactos laborales internacionales, los códigos

21 Las inversiones de la institución en materia de autoevaluación y acreditación lograron su cometido, pues tras un largo y extenuante proceso, a través de la Resolución 23096 de 2016, el MEN (2016) otorgó a la universidad la acreditación de alta calidad.

sustantivos de trabajo, los reglamentos profesoraes de las instituciones educativas, los manuales de convivencia, etc.²²

La literatura especializada también habla sobre la naturalización de la evaluación en cuanto necesidad, como analizaremos en los párrafos siguientes:

- “La evaluación de profesores es necesaria para la contratación, promoción, aumentos de salario, nombramiento en cargos especiales o premios”, de modo que “es de vital importancia para una universidad establecer criterios adecuados de evaluación” (Minniti, Irarrázabal, Villegas, Pérez y Ferrari, 2009, p. 232).
- En un estudio realizado en España con la participación de dieciocho universidades sobre “la construcción y aplicación de un cuestionario para la evaluación de la docencia universitaria, con un enfoque formativo, dentro de la evaluación institucional de la universidad”, López-Barajas y Ruíz (2005) reseñan la importancia de este tipo de investigaciones en la perspectiva de “institucionalizar el proceso de evaluación de la docencia universitaria, creando cultura evaluativa sobre este aspecto en las universidades que aún no hayan desarrollado estos mecanismos y afianzar y reforzarlos en las instituciones en los que parecen estar más asentados” (p. 62).
- Mario Rueda (2008), en el artículo “La evaluación del desempeño docente en la universidad”, sostiene que la evaluación educativa, en general, se convirtió en una actividad profesional y especializada que exige actualización permanente, en virtud de lo cual “sería deseable que las instituciones proporcionaran opciones de formación especializada a los encargados del diseño y la puesta en marcha de los procesos de evaluación docente” o, por lo menos, “facilitaran el acompañamiento solidario entre los responsables de conducir la evaluación, ya que compartir sus experiencias podría generar un avance más rápido en el conocimiento colectivo de esta actividad” (p. 12).
- Las universidades latinoamericanas, según refieren Montoya et al. (2014), cuentan desde hace tiempo con sistemas de evaluación del trabajo de sus académicos fundamentalmente referidos “a la triada investigación-docencia-extensión y que finalizan en una jerarquización que suele tener cuatro grados, situación que influye en la remuneración” (p. 26). Sin embargo, en muchas instituciones se continúa poniendo el acento en la valoración de la docencia, en detrimento del reconocimiento de las otras dos funciones sustantivas.

22 En Colombia, la vinculación docente al sistema educativo estatal, como ya se ha referido, se realiza a través de concurso público de méritos (Congreso de Colombia, 1992, art. 70, 1994, arts. 73, 105; MEN, 1994, art. 14). El concurso comporta un conjunto de prácticas y procedimientos evaluativos que operan como una finca a través de la cual solo pueden pasar aquellos que satisfagan todos los requisitos y exigencias y obtengan, según el número de plazas, los mejores puntajes. Empero, quien o quienes sean declarados ganadores entran al servicio educativo en estado de permanente evaluación, no solo en el periodo de prueba, sino a lo largo de todo el ejercicio docente.

- La evaluación en general —y la docente en particular— ocupa en la actualidad un lugar privilegiado en todas las instituciones educativas. Como afirma G. Torres (2011), “la evaluación no es un componente de segundo orden, por el contrario, y así se reconoce en muchas instituciones educativas de alta calidad, lo evaluativo orienta, jalona, abre puertas, conduce. La evaluación no es asunto de unos pocos, sino labor de todos” (p. 239).
- Además de ser una necesidad ineludible de los sistemas educativos y de las instituciones, la evaluación docente se ha convertido en un factor de estímulo a la labor docente, por cuanto, como señala la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc, 2007), “parece claro que, si se desea mantener e incrementar la motivación de los profesionales de la educación, reconociendo el buen trabajo de los docentes mediante un incremento salarial o la promoción en el escalafón docente, es necesario contar con un sistema que discrimine el buen desempeño docente del que no lo es tanto.”²³ Así, es necesario contar con un sistema de evaluación del desempeño profesional. Pero [...] es necesario que dicho sistema esté aceptado por la comunidad educativa y sea impecable técnicamente” (p. 30).
- Murillo y Román (2010), en “Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina”, sugieren cuatro temas que consideran “prioritarios para avanzar en la mejora de la evaluación de la calidad de la educación”. En nuestro continente, estos temas prioritarios son “evaluar a los docentes, a los estudiantes en sus escuelas y al funcionamiento de las administraciones educativas; valorar la participación de la sociedad en la evaluación; abordar el estudio de factores asociados, y planear la participación social en el diseño de las políticas de evaluación” (p. 97). Sobre esto, queremos llamar la atención sobre las exigencias que la evaluación hace no solo a los maestros, sino al conjunto de los integrantes de la sociedad, más allá de que hagan parte o no de las comunidades educativas.²⁴
- En su balance sobre la evaluación del profesorado, Miguel Ángel Santos-Guerra (s. f.) refiere los siguientes principios: 1) se debe establecer “algún tipo de evaluación del profesorado”; 2) “los profesores evaluados tienen que ser parte activa del proceso”; 3) “en esa evaluación deben participar, como evaluadores

23 En el caso de la universidad colombiana, es evidente que la evaluación constituye un factor de ponderación (reconocimiento o exclusión) para la mejora salarial. Evidencia de ello es lo que se señala en el Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2011c): la evaluación es un incentivo “para que los docentes con excelencia académica logren puntos salariales” (p. 9).

24 Según señalan los autores, ello podría constituir un problema en virtud del volumen de información que genera la evaluación, pues, a su parecer, “aún queda por demostrar si realmente contribuye a optimizar la calidad de la educación y a reducir las inequidades existentes en los sistemas educativos, cuando incluso puede estar, en algunos casos, ayudando a impedir progresos en los mismos. Así, si antes afirmábamos que no hay mejora sin evaluación, ahora estamos convencidos de que la evaluación puede ser el mayor obstáculo para el avance” (p. 98).

imprescindibles, los alumnos, los directivos, las familias, los colegas y los expertos”; 4) “la cultura de la evaluación no se improvisa”, y 5) “conviene establecer procesos de metaevaluación de las evaluaciones que se emprenden”. El autor concluye que no existen argumentos sólidos “para sostener una postura contraria a la evaluación del profesorado. Por racionalidad, por responsabilidad, por ejemplaridad y por perfectibilidad de la acción solo se puede decir sí” (p. 2).

- En perspectiva del mejoramiento profesional, sostiene Verona (2005), “es preciso evaluar a los profesores y al proceso de formación, para comprobar tanto su efectividad como las posibilidades de mejora” (p. 21). Esta constituye otra modalidad de enunciar la necesidad vital que ha cobrado la evaluación docente en la actualidad. Esta perspectiva sostenida por Verona se relaciona, en términos de la necesidad de valorar a los docentes, con diferentes finalidades, como señalan Fernández y Coppola (2008, citando a Mateo), quienes sostienen que, además de evaluar para obtener resultados, para determinar las necesidades de formación de los docentes y para responder a las políticas institucionales que se ordenan al desarrollo del recurso humano, “lo sustancial en la evaluación de la docencia universitaria es la mejora de profesor y de la institución”, de manera que “un sistema evaluativo de alta calidad deberá constituirse en el equilibrio dinámico entre la mejora de la calidad del centro —institución educativa— y la mejora del profesorado” (p. 99).
- Mario Rueda (2010), en el artículo “Reflexiones generales a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia”, señala que no solo la evaluación de la docencia de manera individual es precisa, necesaria e importante, sino que es necesario poner en funcionamiento programas de evaluación que incluyan la evaluación de la evaluación docente, es decir, la metaevaluación del ejercicio magisterial, para su perfeccionamiento continuo, lo cual requiere una “vigilancia permanente”. Así las cosas, el autor sugiere “pensar en una ‘agenda evaluativa’ que privilegie el mejoramiento de la docencia sobre otros propósitos”; además, considera de enorme relevancia “concebir la evaluación como una actividad profesional que requiere una formación especializada y condiciones institucionales para su desarrollo” (p. 347). Las condiciones institucionales se concretan a través de la manida instalación de la *cultura de la evaluación*, que implica, de modo necesario, la evaluación docente —tanto a nivel individual como colectivo— a través de programas de evaluación. De este modo, como refieren Rodríguez y Durand (2013), dada la complejidad de la labor académica, “resulta lógico que quien pueda llevar a cabo la evaluación sea la propia comunidad académica, en especial aquellos que han mostrado un desempeño sobresaliente y gozan de reconocimiento entre sus

colegas” (pp. 54-55).²⁵ Incluso, Acosta y Blanco (2013) sostienen que la tarea de pensar, cuestionar y poner en escena buenas prácticas evaluativas es responsabilidad de los gremios docentes de la educación superior, pues, en la actualidad, nos enfrentamos a la exigencia de “pensar formas de evaluación que nos permitan tener una mirada más amplia y más precisa sobre la situación y las maneras de mejorar el cumplimiento de roles cada vez más necesarios, como son brindar una educación de calidad a sectores amplios de la sociedad, fortalecer los canales de transferencia de conocimiento al medio local y desarrollar un sistema científico pertinente y reflexivo” (p. 57).

Podemos ver cómo la ocupación del conjunto de la comunidad académica respecto de la labor de la evaluación docente opera en todas las instituciones de educación superior, pues los docentes somos sujetos (sujetados) permanentemente a la evaluación: somos vigilados, regulados, controlados y evaluados por todos los integrantes de la comunidad académica (por parte de los estudiantes, a través de la heteroevaluación; de los consejos curriculares y los pares, mediante la coevaluación, y de los mismos docentes, desde la impronta de la autoevaluación). Empero, todo es sometido a los procedimientos de metaevaluación a través de los procesos de autoevaluación, autorregulación y acreditación institucional.

En Colombia, tras el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación mediante la Ley 115 de 1994, se operó la instauración de una cultura de la evaluación a través del diseño y la aplicación de criterios y procedimientos para evaluar

[...] la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. (Presidencia de la República, 1994, art. 80)

25 Al respecto, el informe de la OCDE sobre la evaluación de los profesores en Portugal (van Amelsvoort, Manzi, Matthews, Roseveare y Santiago, 2009), aunque versa de modo general sobre la docencia, señala que “la evaluación docente es parte de un proceso más integral de transformación de cada escuela en una comunidad profesional de aprendizaje. Es igualmente obvio que la evaluación docente solo valdrá la pena a largo plazo si se convierte en una parte integral de una cultura en la que cada escuela sea una comunidad profesional de aprendizaje. Los directores de las escuelas y sus equipos, los coordinadores de departamento y los profesores titulares deben ser líderes pedagógicos con la visión, el compromiso y las habilidades para desarrollar de manera completa y efectiva su cuerpo docente (pp. 7-8; traducción propia). En este contexto puede leerse, asimismo, lo establecido por el MEN (2008b) al referirse a la evaluación de los docentes y directivos docentes: “Se espera que la evaluación de docentes y directivos docentes haga parte de una cultura de la evaluación y se convierta en una práctica cotidiana, capaz de generar cambios positivos en los procesos educativos. Solo así podrá proporcionar información valiosa para que las instituciones fortalezcan su gestión con planes de mejoramiento ajustados a sus particularidades, las secretarías de educación definan sus prioridades de capacitación docente para impulsar el mejoramiento en sus entidades territoriales y el Ministerio de Educación Nacional diseñe políticas de gestión de la calidad que respondan a las necesidades del país” (p. 10).

Esto es todo el ser y el acontecer de la acción educativa. Desde entonces, y tal como señaló una de nuestras más recientes ministras de educación, la evaluación docente se convirtió en “una necesidad para mejorar la calidad de la educación”. Asimismo, se constituyó en un instrumento fundamental para el mejoramiento de las condiciones salariales de los docentes —y una ley—, toda vez que, al parecer de la ministra,

[...] para ascender en el escalafón docente (que lleva a un incremento salarial) lo más importante es la meritocracia, y eso implica la evaluación. No es un capricho, sino una necesidad para mejorar la calidad de la educación, además está contemplada en la Constitución” (“Evaluación docente”, 2014).

Con la expedición de la norma que reglamenta la educación superior en Colombia —la Ley 30 de 1992— y la adopción de los sistemas de evaluación, las instituciones de educación superior se ven compelidas a expedir sus reglamentaciones profesora-les, en las cuales, según lo prescrito por la legislación, se deben incorporar diversos regímenes que tienen que ver con la evaluación de los docentes. Estos son: los procedimientos de vinculación, promoción, categorización y retiro; el régimen de inhabilidades, incompatibilidades, distinciones y estímulos, y “el establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño del profesor” (Congreso de la República, 1992, art. 75).

La ley se convierte, de esta manera, en práctica, toda vez que la evaluación, en cuanto necesidad, condición, exigencia y deber, viene a permear todos los momentos, todas las acciones y todas las labores del docente. Así, por ejemplo, en la propuesta de actualización de la política de evaluación docente de la Universidad Nacional de Colombia, se resalta “la necesidad de evaluar de manera sistemática y periódica toda su estructura, sus componentes del proceso de formación, pero sobre todo de su talento humano” (Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia, 2011, p. 6), pues la evaluación profesoral es un deber y una obligación de los estudiantes, así como también un derecho y una oportunidad de los docentes para la canalización de las iniciativas estudiantiles. Consecuentemente, “visto de manera integral y operativamente, la evaluación docente debería ser un derecho, un deber y una OPORTUNIDAD fundamental CORRESPONSABLE entre estudiantes, docentes y la institución de educación” (p. 15). Lo propio puede evidenciarse en el protocolo de evaluación docente de la Universidad Distrital, en el que se señala:

Los docentes adscritos a un proyecto curricular que tengan asignaturas en otros proyectos curriculares deben ser evaluados en cada uno de los proyectos respectivos (evaluación por estudiantes, autoevaluación y evaluación por el consejo de proyecto curricular).

Los docentes que dictan asignaturas en proyectos curriculares diferentes al cual se encuentran activos deberán presentar el informe de gestión y el plan de trabajo correspondiente, lo anterior como insumo para que el consejo de proyecto curricular

lo pueda evaluar respectivamente. (Oficina de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016b, p. 1)

Para cerrar este acápite conviene decir que, en la Universidad Distrital, pese a que los documentos institucionales refieren la adopción de una cultura de la evaluación —que en la práctica opera como camisa de fuerza y no como apuesta ético-política—, sí se ha instalado un ejercicio permanente de reflexión en torno a la evaluación docente (sus discursos, sus prácticas, sus formas, sus usos, etc.). Este ejercicio ha sido impulsado por la Vicerrectoría Académica, el Comité de Decanos y el Comité Institucional de Evaluación Docente y movido por diversos intereses de grupos de investigación y docentes que afirman que no se sienten realmente evaluados por estas formas de evaluación instalada que permean la vida cotidiana de la institución. El espíritu crítico y la voluntad de repensar la evaluación docente en la Universidad Distrital se refleja en las conclusiones de la sesión ampliada del Comité de Evaluación Docente (2016c) realizada el 29 de noviembre de 2016:

Si se quiere construir cultura de la evaluación docente se tienen que dar elementos que permitan crear esa cultura y uno de esos elementos es el proceso de formación; se tiene que comenzar con algo, con cosas tan simples pero que no se tienen y que ya se han mencionado y es que la universidad no cuenta con una página de profesores en donde por lo menos aparezca la hoja de vida, ¿quién es?, ¿cuál es el perfil de cada profesor?, ¿en qué área son expertos? Ese elemento de identidad con la universidad no la hay, entonces necesariamente toca empezar a construir tales elementos.

Hoy se han recogido un sinnúmero de cosas que van a permitir comenzar el camino para construir un proceso de evaluación docente; la idea es que se siga con el acompañamiento desde las facultades y que sigan acompañando dentro de este proceso que se va a adelantar el próximo semestre que se quiere generar como permanentes para construir lo que se quiere y que haya una cultura de evaluación docente en la universidad. (p. 21)

La tarea es repensar y hallar el sentido de las prácticas evaluativas que recaen sobre los docentes y sobre su labor continua. Esperamos que las voluntades no desfallezcan, toda vez que, al parecer, la susodicha cultura de la evaluación llegó para quedarse y es mejor convivir de forma armónica con ella.

La cultura de la omnievaluación que se ha cernido sobre los sujetos docentes: temporalidad y permanencia

Como hemos visto, la evaluación —en una amplia variedad de estilos, formas, modelos, modalidades, discursos y prácticas— ha conquistado y colonizado el conjunto de la experiencia humana, más si esta se refiere a ámbitos académicos. Pensemos, por ejemplo, en las ingentes prácticas evaluativas (de vigilancia, de disciplinamiento, de agenciamiento, de gestión, de control, etc.) que operan sobre los docentes y su

ejercicio, sobre las condiciones para su posibilidad o sobre el conjunto de prácticas que ponemos en funcionamiento sobre nuestros estudiantes.

Diversas fuentes documentales analizadas a lo largo de este ejercicio refieren la temporalidad y la permanente presencia de la evaluación docente. En virtud de esto, podemos decir que la evaluación se convirtió en nuestra eterna e insoluble compañera, como si fuera parte de nosotros mismos. Esto se puede ver en los casos a los que hacemos referencia a continuación.

Sánchez Rodríguez (2015), en el documento de análisis titulado “El sistema de evaluación de la actividad investigadora de profesores universitarios”, señala que la legislación española ordena que la evaluación de la productividad (en materia de investigación) “se lleve a cabo anualmente y, para obtener el complemento de productividad, los investigadores han de someter a evaluación los trabajos científicos realizados durante un periodo no inferior a seis años” (p. 220).²⁶

Por otra parte, el documento titulado “La evaluación del desempeño docente en las universidades chilenas: diagnóstico desde la perspectiva de las autoridades universitarias” es un diagnóstico realizado en conjunto con las autoridades universitarias. Este señala, respecto a la periodicidad de la evaluación, que, al decir de los vicerrectores y decanos, la aplicación del proceso es semestral en el 73 % de los casos; en los demás casos —el 27 %—, la periodicidad varía, pero puede ser anual o hasta de cuatro años, pues estos estarían correlacionados “con el proceso de jerarquización académica” (Zúñiga y Jopia, 2007, pp. 47-48). Asimismo, tras consultar a los estudiantes de las mismas instituciones, se señala que “la evaluación normalmente se realiza en forma semestral, ya sea a mediados o a fines del semestre evaluado o al comienzo del siguiente” (Aguilar, Ampuero y Loncomilla, 2007, p. 87). Por último, en la misma obra, en el apartado sobre recomendaciones para la implementación de un modelo de evaluación del desempeño docente, Toro, Backhouse y Valassina (2007) señalan que

[...] es recomendable que la evaluación tenga permanencia en el tiempo, de manera que sea posible conformar una apreciación global de la calidad del desempeño, de su evolución y progreso y de los efectos de las acciones adoptadas para mejorar los aspectos deficitarios detectados. (p. 182)

En el caso de las universidades colombianas —y, de manera específica, en nuestra institución—, puede evidenciarse la presencia permanente de la evaluación a través de la instalación de la manida cultura de la evaluación. Esta cultura, en cuanto componente sustantivo de los procesos de autoevaluación, autorregulación y acreditación, ha operado en todas las instituciones de educación superior, según puede

26 Esta periodicidad se puede correlacionar con las denominadas *ventanas de observación* que aplican los sistemas de evaluación puestos en marcha por entidades de orden gubernamental y regulatorio, como Colciencias, para efectos de la evaluación, el reconocimiento y la clasificación tanto de los investigadores como de los grupos de investigación en nuestro país.

evidenciarse en el análisis de diversas piezas documentales que mencionamos a continuación.

La norma que reglamenta el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales (MEN, 2002b) contiene, en términos generales, un compendio de prácticas evaluativas para los profesores vinculados a la denominada *planta docente* a través de la asignación de puntos salariales o de bonificación que repercuten, por supuesto, en la retribución salarial. En consecuencia, hay una asignación de puntos para la remuneración inicial de los docentes que ingresan por primera vez o reingresan a la carrera docente, o para los que proceden de otro régimen. En relación con los títulos (pregrado y posgrado), se tiene en cuenta la categoría dentro del escalafón docente, la experiencia calificada (ingreso y ascensos) y la productividad académica (publicación de artículos en revistas especializadas; producción cinematográfica, fonográfica y de video; publicación de libros de investigación, de texto y de ensayo; premios nacionales e internacionales; patentes; traducciones de libros; obras artísticas; producción técnica, y producción de *software*, entre otras cosas). La norma en referencia, respecto de la evaluación periódica de productividad, señala lo siguiente:

Para evaluar, analizar y asignar puntos a la productividad académica susceptible de reconocimientos salariales, todas las universidades estatales u oficiales deben adoptar un Sistema de Evaluación Periódica de Productividad.

El Sistema de Evaluación Periódica de Productividad debe ser establecido por el respectivo consejo superior de cada universidad, utilizando los criterios de agrupación definidos por el Grupo de Seguimiento. La evaluación periódica de productividad se realiza por pares externos de conformidad con lo dispuesto en el presente decreto. Los criterios de agrupación deben definirse de tal manera que permitan que los pares externos puedan hacer una evaluación comparativa de los diferentes productos, para que en la asignación de puntajes se tenga en cuenta tanto la producción individual del docente como la colectiva de la respectiva comunidad académica.

La evaluación periódica de productividad debe realizarse en periodos no inferiores a un año calendario, durante las fechas que determine el respectivo consejo superior, de acuerdo con las pautas, directrices y criterios que, para garantizar la homogeneidad, universalidad y coherencia de la información a nivel nacional, defina el Ministro de Educación Nacional, con el apoyo del Grupo de Seguimiento. (Art. 16)

Tras la expedición de esta norma, y conforme a lo ordenado respecto de la institucionalización del Grupo de Seguimiento al régimen salarial y prestacional de los profesores universitarios —artículos 61 y 62—, cada universidad debió organizar los comités internos de evaluación de la productividad para la asignación de los respectivos puntajes (salariales o de reconocimiento).

No obstante, más allá de la evaluación de la productividad —como ya se mencionó—, las instituciones de educación superior, en cumplimiento de la norma que

regula la educación superior, debieron implementar sistemas de evaluación periódica y permanente de la labor docente, lo cual, obviamente, incluye la productividad. Esta obligatoriedad se consagra en los estatutos profesoraes, en las normas de evaluación docente o en las propuestas de reforma de estos:

- El Estatuto Docente de la Universidad Distrital señala que “la evaluación docente se realizará una vez por semestre, después de finalizada la octava semana de clases” (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002d, art. 56).
- El Estatuto del Profesor Universitario de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) refiere que “la universidad evaluará una vez por semestre el desempeño del personal docente, cualquiera sea la modalidad de vinculación y dedicación” (Consejo Superior de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1993, art. 120). Lo mismo se lee en la Resolución 056 de 2010 del Consejo Académico, la cual ratifica la aplicación de la evaluación a todas las modalidades de docentes de la universidad (Consejo Académico de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2010, art. 3).
- El Estatuto de Personal Docente de la Universidad Nacional prescribe que “el sistema de evaluación será integral, periódico y público, mediante la utilización de criterios objetivos y de mecanismos que garanticen la igualdad de tratamiento y el derecho de controversia sobre las decisiones” (Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia, 1996, p. 4); asimismo, señala que “el proceso de evaluación se efectuará anualmente y se aplicará a todos los profesores universitarios de carrera de la universidad” (p. 23). No obstante, refiere la aplicación de encuestas valorativas a los estudiantes cada semestre: “La encuesta semestral de evaluación de profesores que se aplica a los estudiantes regulares será competencia del consejo de facultad o sede respectiva” (p. 36). Estas declaraciones se sintetizan en el Estatuto de Personal Académico —vigente en la actualidad—, así: “Todos los docentes serán evaluados anualmente y de manera integral al terminar el periodo de nombramiento o cuando soliciten su promoción. Los resultados de la evaluación serán la base para la permanencia, la renovación del nombramiento y las promociones” (Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia, 2005, art. 21).
- Por su parte, el Estatuto Profesor de la Universidad de Antioquia prescribe la evaluación docente como “un proceso permanente que se consolida cada año mediante la ponderación de las calificaciones obtenidas por el profesor en las diferentes funciones y actividades consignadas en el plan de trabajo” (Consejo Superior de la Universidad de Antioquia, 1996, art. 80).
- El Estatuto del Profesor de la Universidad del Valle no refiere la temporalidad de la evaluación, pero sí su obligatoriedad: “La evaluación del desempeño académico y

académico-administrativo es una actividad obligatoria en la universidad” (Consejo Superior de la Universidad del Valle, 2007, art. 51).

- El documento denominado “Procedimiento para la evaluación docente”, de la Rectoría de la Universidad Industrial de Santander (UIS, 2008), reglamenta la evaluación docente según las siguientes contemplaciones: “El proceso de evaluación docente se realiza al menos una vez por año [...]. Todos los docentes vinculados a la universidad que dirigen asignaturas de pregrado presencial y a distancia de especializaciones médico-quirúrgicas, maestrías y doctorados son evaluados” (p. 2).
- La Universidad de Caldas, a través de su Estatuto Profesor, prescribe la permanente presencia de la evaluación docente de la siguiente manera: “La evaluación es un proceso permanente que se consolida mediante la ponderación de las calificaciones obtenidas por el profesor en las diferentes funciones y actividades consignadas en el plan de trabajo” (Consejo Superior Universitario de la Universidad de Caldas, 2002, art. 46).

Tras el análisis de lo efectivamente dicho, podemos colegir que la evaluación se ha instalado como una actividad importante, permanente, temporal, necesaria, obligatoria, útil y fundamental para todos los docentes adscritos a este nivel educativo. La evaluación se aplica a los docentes sin discriminación alguna, ya sea por el tipo de vinculación (docentes de carrera y temporales-ocasionales o catedráticos) o de dedicación (exclusividad, tiempo completo o medio tiempo) o por las diferentes modalidades de cátedra, más allá de los formatos y el número de ítems a través de los cuales son valorados.

Como lo muestra Sánchez (2017) en el documento “Evaluación docente: ese sutil y perpetuo dispositivo de control” —artículo de análisis derivado de este ejercicio investigativo—, la instalación de la cultura de la evaluación también se evidencia en las instituciones de carácter privado, bien sean estas confesionales o no confesionales.

Podemos decir, entonces —parodiando una célebre frase de nuestro autor ganador del premio Nobel—, que la evaluación nos acompaña “desde la cuna hasta la tumba”; ejemplos abundan para mostrar las modalidades diversas de evaluación que buscan hacer diagnósticos sobre procesos de desarrollo (evolutivo, cognitivo, psicomotor, psicológico, moral, etc.). ¿Qué no decir de la eterna y permanente presencia de la evaluación en ámbitos académicos? En el caso de los estudiantes, por ejemplo, la evaluación está presente desde los procesos de selección, para determinar si se cuenta o no con las condiciones reales de posibilidad para ingresar a una institución, pasando por las ingentes formas de evaluación puestas en práctica en el aula de clase (inicial, diagnóstica, intermedia, final, procesual, exámenes, parciales, pruebas, consultas, tareas, etc.), hasta la pérdida de la calidad de estudiante o la valoración finiquitoria de los trabajos finales o de grado y, en consecuencia, la opción por el título (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de

Caldas, 1993; Consejo Superior de la Universidad Santo Tomás, 2008).²⁷ Con todos estos procesos, la sociedad, a través de la institución educativa, reconoce, avala y promueve un proceso formativo determinado.

En cuanto docentes, hemos sido atravesados por un vasto arsenal evaluativo: en todas aquellas prácticas que padecemos o padecemos aún —en cuanto sujetos pasivos u objetos de la evaluación— en el curso de nuestro proceso de formación —desde los más niveles elementales de la educación hasta los peldaños más elevados de los posgrados, doctorados y posdoctorados, por ejemplo— para acceder a la docencia en esta institución, debimos someternos a concurso y sortear un conjunto de pruebas que nos habilitaron para tal desempeño, aunque eso no basta, como reza el refrán, en la medida en que debimos superar el periodo de prueba para ser reconocidos de forma oficial e inscritos en el escalafón docente. Ya en el ejercicio magisterial, somos compelidos a múltiples procedimientos evaluativos y examinatorios, y justamente a eso nos ha convocado esta indagación: a pensar la evaluación docente, sus implicaciones, sus instancias relativas y correlativas, su proceso, su razón de ser y sus intencionalidades, además de sus instrumentos y sus porcentajes.

Así las cosas, la evaluación se ha convertido en nuestra eterna compañera: evaluamos y somos evaluados. Lo evaluamos todo y nos evalúan por todo (por lo que hacemos y por lo que dejamos de hacer, por lo que decimos, por lo que pensamos, por nuestra actitud, por nuestro modo de ser, por nuestras relaciones, por nuestra apariencia, por nuestra producción, por nuestro desempeño, etc.). Lo mismo sucede con los estudiantes, y también con los administrativos y directivos. No en vano en el ámbito educativo se dice, hoy por hoy, que la evaluación es una condición humana, una necesidad ineludible de la educación, un mecanismo de perfeccionamiento humano y un instrumento de mejora, parte connatural a la lógica educacional y condición natural de la educación. Es, también, un derecho y un deber de todos los agentes educativos (y sociales) sin el cual no podría concebirse la educación en la actualidad. En consecuencia, se dice que es una necesidad de los seres humanos, una oportunidad de mejora, una estrategia de aprendizaje, etc.

27 La graduación (con su ritual, su pomposidad y su ceremoniosidad) es el sumun de los procedimientos evaluativos, es el examen del examen o la evaluación de la evaluación (*metaevaluación*, se dirá en la actualidad); es la ratificación última de que un estudiante ha logrado sortear con éxito todas las acciones, etapas y procesos de su formación, por lo cual se lo reconoce *habilitado* y *capacitado* para el ejercicio idóneo de una profesión. “Título. Es la denominación que otorga la universidad al estudiante que haya terminado satisfactoriamente su plan de estudios y presentado el correspondiente trabajo de grado, de acuerdo con los reglamentos” (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 1993, art. 71). “El título es el reconocimiento expreso de carácter académico que la universidad otorga al estudiante que culmine y apruebe satisfactoriamente un programa académico ofrecido por la institución por haber logrado los objetivos de formación previstos para el programa y adquirido las competencias para el ejercicio de la disciplina o profesión, y cumplidos los requisitos exigidos por ella y por la ley. Tal reconocimiento se hará constar en un diploma y en el acta de grado” (Consejo Superior de la Universidad Santo Tomás, 2008, art. 82).

Quizá por esa pretendida naturalidad —por el carácter común y cotidiano de la evaluación, y porque esta nos acompaña permanentemente— es que no somos capaces de verla de otro modo: con el corazón, como narra Martín-Descalzo (1995).²⁸ Así, esta se hace invisible a nuestros ojos, como diría el Principito (De Saint-Exupéry, 2003), y por eso este ejercicio analítico ha pretendido, coincidiendo con Foucault, “hacer visible lo que solo es invisible porque está demasiado en la superficie de las cosas” (Foucault, citado por Morey, 1983, p. 121).

Hicimos visible a lo largo de este capítulo diversos discursos —y discursos de discursos— sobre la evaluación —especialmente respecto de la evaluación docente—. Así, revisamos la conceptualización que, de manera abundante, pulula sobre estos procedimientos. Identificamos algunos sentidos y significados sobre la evaluación docente en el marco específico de las labores de los docentes. Analizamos en detalle alrededor de media centena de características que tiene —o ha de tener— la evaluación y que nos permiten identificarla como una acción y una condición de los seres humanos, en virtud de lo cual comporta una dimensión pedagógica, ética, política, formativa e integral, aunque en la práctica suela usársela como instrumento de gratificación-sanción, de punición y de control. Analizamos que la evaluación, aun siendo un asunto cotidiano y connatural a la acción humana, comporta diversos problemas que se derivan de los usos sociales e institucionales de sus resultados, pues —al modo de un maniqueísmo exagerado— premia a los buenos (bien evaluados) y castiga a los malos (mal evaluados), a pesar de que no hay modo de deslindar los unos de los otros. Por último, analizamos cómo nos hemos venido convirtiendo paulatinamente en una sociedad evaluadora o asistiendo a una cultura omnievaluadora o panevaluadora en la cual los nuevos dispositivos de agenciamiento están constituidos —bajo unas formas sutiles, pero eficaces— en diversas prácticas evaluativas que operan como mecanismos de selección, vigilancia, regulación y control.

28 El autor refiere una interesante historia narrada por Rosario Bofill que ilustra de manera sencilla un acto evaluativo que, si bien no refiere de modo exclusivo a la evaluación docente, podría concitar la reflexión frente a la valoración que opera sobre nosotros y que ponemos en funcionamiento sobre los demás. El acto evaluativo hecho de otro modo —con amor— fue realizado por una madre que, cuando sus hijas eran ya mayorcitas, quiso comprobar qué había quedado de su educación en los años infantiles, durante los cuales “Rosario se había esforzado por meter en las cabecitas de sus hijas algunas frases que esperaba fuesen, para ellas, fundamentales. Palabras como *gracias* o *perdón* se las repitió tercamente en aquellos años, confiando en que quedarían impresas en la blanda cera de sus almas infantiles. Pero cuando quiso comprobar qué había quedado de todos aquellos consejos, comprobó que sus hijas no recordaban ni una sola de aquellas frases que ella esperaba fuesen decisivas. De pronto, una de las niñas dijo: ‘Lo que yo sí recuerdo muy bien son los calcetines’. Ahora la sorprendida fue la madre. ‘¿Qué pasaba con los calcetines?’. La pequeña lo explicó: ‘Tú venías por la mañana a despertarnos. Nosotras estábamos aún llenas de sueño y de pereza y sacábamos solo un pie entre las sábanas. Entonces tú nos ponías un calcetín. Luego sacábamos el otro pie y nos ponías el otro, mientras nosotras nos íbamos despertando. De eso sí tenemos un buen recuerdo’. La madre se quedó pensando que las palabras eran solo palabras y se las llevaba el viento. Y que, en cambio, un gesto de amor queda para siempre. Cierro ahora mis ojos, ¿y qué queda de mi infancia? Nada recuerdo de los verbos irregulares, seguro que no sé resolver los quebrados, me atascaría en la lista de los ríos de Europa. Pero no he olvidado ni uno de los rostros de los que me quisieron y me enseñaron a ser feliz” (pp. 166-169).



ACCIONES Y RELACIONES DE PODER CONSTITUYENTES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

Tomás Sánchez Amaya

Omaira Beatriz de la Torre Burbano

Diana Patricia Landazábal Cuervo

La tercera parte de esta obra se dedica al análisis de las prácticas evaluativas que, de manera permanente, se ciernen sobre los sujetos docentes universitarios, sobre su ser, su acontecer y su quehacer; consecuentemente, se develan las relaciones de poder que las instituciones, a través de diversas instancias y actores, operan en diferentes órdenes y niveles y con una pluralidad de fines sobre los profesores.

En tal dirección, comenzamos aludiendo a la condición docente para evidenciar cómo la totalidad de la labor magisterial está atravesada por diversos e ingentes procesos evaluativos que permiten, justamente, la adquisición de tal condición, su permanencia en ella o su pérdida (como podemos evidenciar en las políticas internacionales, nacionales e institucionales referidas al ingreso, a la permanencia y al retiro de la carrera docente); escudriñamos en un segundo momento los procesos y procedimientos a través de los cuales se concreta la práctica valorativa; pasamos luego a analizar las instancias de orden institucional y los agentes (directivos, pares, estudiantes...) que intervienen en el acto evaluativo; después, indagamos acerca de los usos sociales e institucionales de la evaluación docente (o mejor, de sus resultados), haciendo énfasis en los usos que le son otorgados en tanto instrumento de mejoramiento, mecanismo de selección y estrategia de reconocimiento o compensación (salarial), y, por último, acudimos a las voces de los actores más importantes de la acción evaluativa (los docentes y los estudiantes) respecto de sus posturas frente a esta práctica compleja.

La condición docente

Al referir la condición docente, como se señaló en otro lugar (Sánchez, González et al., 2017), aludimos al ser y al acontecer del profesor universitario, teniendo en consideración, de modo específico, los discursos y las prácticas de evaluación —docente— que acompañan de forma permanente la labor magisterial y que determinan, en efecto, tal condición (la de ser docente), para el caso particular, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, sobre la base de los denominados *saberes institucionalizados* (Zuluaga, 1987).

En este contexto, emergen algunas preguntas fundamentales: ¿quién es un docente?, ¿cuáles son sus funciones?, ¿qué le da la condición de docente?, ¿cómo llega un docente a adquirir tal condición?, ¿cómo permanece en ella?, ¿cómo se abandona o se pierde? Algunos intentos de respuesta a estos cuestionamientos constituyen el propósito de este capítulo.

A la educación se le ha otorgado un papel fundamental en el desarrollo humano, confiriéndole la responsabilidad de preservación de la cultura, y en procura de su cualificación y modernización, se ejerce una continua revisión a la acción realizada por los actores educativos, que no son otros que los maestros, quienes, como señala el Icfes (1997), son profesionales y trabajadores de la cultura, “mediadores pedagógicos” por excelencia, promotores del desarrollo humano e integral y formadores de hombres nuevos (p. 31). En tanto mediadores pedagógicos, los profesores son, como señala Imbernón (2006), agentes de transformación social, pues son “actores esenciales para la promoción de una educación de calidad, ya sea en las escuelas o en programas más flexibles basados en la colectividad; abogan por el cambio, y actúan de catalizadores para producir dicho cambio” (p. 41).

De modo similar, otras de las condiciones que se proponen en la caracterización de un maestro y que pueden ser tomadas en cuenta son: la condición humana y ética, la formación pedagógica y base académica de formación disciplinar y la dimensión profesional, en cuanto a su coherencia con la normatividad y las políticas de la profesión; mediante la relación investigación-intervención, estas características pueden estar sugiriendo formas de cualificación en el panorama profesional de un nuevo profesor.

Es importante señalar, como lo hace el Comité Institucional de Evaluación Docente de la universidad, que el accionar docente no se concibe sin determinar las condiciones sociales que lo rodean ni sus circunstancias históricas. Se podría considerar que es una profesión cuyo ejercicio implica una serie de exigencias en virtud de la multiplicidad de funciones que comporta, pues es el maestro el que

[...] acierta y desacierta cotidianamente queriendo encontrar las mejores maneras de enseñar. [Por cuanto] el compromiso de un docente se relaciona con la cantidad del conocimiento y competencias desarrolladas con sus estudiantes, un docente media y posibilita el surgimiento de un pensamiento que permite, en el mejor de los casos, la

toma de decisiones ante un mundo cambiante que se renueva constantemente y sobre el cual influye en los más diversos contextos. (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016c, p. 8)

Esta caracterización coincide con lo expuesto por el Icfes (1997), pues el docente es, o debe ser, animador o dinamizador de procesos: “Debe contribuir a sistematizar y profundizar metódicamente los saberes de los estudiantes, lo mismo que asumir el compromiso de conceptualizar reflexivamente su propia experiencia, para enriquecer el saber típico de la docencia y el saber específico de las disciplinas” (p. 23). La labor docente implica la asunción de un rol social en tanto

[...] sujeto de conocimiento que día a día renueva su experiencia académica e investigativa; el funcionamiento de un docente ante la sociedad exige la toma de decisiones sobre aquellos conocimientos y saberes que se considera han desarrollado avances para las generaciones venideras; así, el ser docente no es una condición fija o permanente, por el contrario, ese ser docente se convierte en un sinfín de cualidades y procesos que se relacionan con la esfera del conocimiento y que a su vez se relacionan con las realidades sobre las cuales ejerce su profesión. (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016c, p. 8)

En síntesis, el maestro es un sujeto portador de una visión de mundo, quien les da vida a los currículos, diseños, actuaciones, actos de gestión... Es, en fin, educador o sujeto forjador. El profesor moviliza sus capacidades profesionales, su disposición personal y sus responsabilidades sociales para articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos:

Participar en la gestión educativa, fortalecer una cultura institucional democrática e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida es parte de su responsabilidad profesional. (Robalino, 2005, p. 11)

En consonancia con lo anterior, Coppola (s.f.) señala que el profesorado

[...] debería ser considerado como un sujeto social e individual respetando su identidad, su autonomía, la especificidad de la disciplina, la complejidad de las actividades que desarrolla, el contexto institucional, las particularidades de las facultades donde se inserta, los marcos regulatorios y las condiciones laborales y la cátedra como ámbito de acción. (p. 18)

Ahora bien, la historia de la educación ha tenido momentos importantes en cuanto a sus actores más centrales: los estudiantes, por un lado, y los docentes, por el otro, han sido objetos permanentes de la formalidad educativa y de las prácticas evaluativas cualquiera que sea su expresión de regulación: exámenes, pruebas, test, acreditaciones, etc. Es esta regulación una noción y una práctica pensada y dirigida no siempre teniendo en el centro al ser humano, en la medida en que la categoría de

maestro es inherente a los estudiantes y, viceversa, la categoría *estudiante* demanda un maestro.

Pese a la afirmación anterior, que señala que la relación maestro-alumno pareciera inseparable, en este capítulo se asume el devenir histórico del maestro — particularmente el universitario— como objeto y sujeto de la evaluación, en una dualidad que lo ubica como objeto de las políticas públicas en la medida en que es atado a los modelos educativos dominantes, que depositan en él una serie de responsabilidades que lo centran en órdenes no correspondientes con su función profesional y menos como un sujeto de su propia realización profesional, es decir, como ese interlocutor activo entre la transformación de la función educativa y las políticas públicas.

Se complementa, además, que aunque la evaluación abarca todos los ciclos de la educación, como se puede observar en el transcurso de esta obra (así como en la vida de los sujetos, y más en el ámbito educativo), es la evaluación del docente universitario el objeto de análisis; esto, desde el presupuesto de que la evaluación ha acompañado el desarrollo de la educación en todos los tiempos, dependiendo, sí, de las políticas públicas, que le otorgan a la educación un papel protagónico, que la alejan cada vez más de su papel fundamental en el desarrollo humano y que la ubican en una función subsidiaria de la economía y el progreso material.

Aldana y Arce (2013) señalan la existencia de dos dimensiones que concierne a la función del maestro con respecto a la evaluación: por un lado, están las prácticas y todo el discurso sobre el mejoramiento del desempeño del docente en su espectro laboral, el cual es muy amplio, y, por el otro lado, se propone revisar las estrategias evaluativas que permiten un progreso positivo en la formación de sujetos e identificar aspectos específicos en cada uno de ellos, para así disponer de mecanismos que fortalezcan la adquisición de conocimiento y la formación de seres humanos. Por esta razón, las autoras insisten en identificar al docente como profesional,

[...] además de responsable y capacitado, también autónomo y crítico para saber elegir lo que le favorece a él, a sus estudiantes y a la sociedad. Pero también debe corresponder con su práctica pedagógica, reflexionando sobre su propio quehacer cotidiano, identificando debilidades con el fin de transformarlas, perfeccionando sus propuestas, sus acciones en el aula, las relaciones con sus alumnos, con sus pares y comunidad educativa. Es decir, repensando continuamente su rol. (pp. 24-25)

Al reflexionar sobre las características de un docente, surgen, como señala el documento del Cinda et al. (2007), algunos interrogantes:

¿De qué y de quién se habla cuando se hace referencia al docente en la educación superior? ¿Cuál es la ontología del “ser” del docente en la educación superior? ¿Cuántas dimensiones o niveles tiene esta ontología? ¿Cuántas instancias la conforman? (p. 30)

Por su parte, Montoya (2012), citando a Toro, quien asume los desarrollos teóricos de Becker y Andrews, así como los de Hutchings, responde estas preguntas definiendo al docente con las siguientes características:

En primer lugar, es un profesor investigador, creativo, para quien el conocimiento es una progresión inductiva que él ha recorrido y ahora ayuda a recorrer al estudiante. [...]. Quien haya recorrido caminos genuinos de indagación estará en condiciones de construir los escenarios adecuados para la propia indagación de sus alumnos. [...]. Quien ha aprendido siguiendo los caminos del descubrimiento científico esta simultáneamente desarrollando un saber y un saber hacer. [...]. Los caminos del descubrimiento científico son genuinos procesos de construcción, no solo de entendimiento. (p. 50)

Asimismo, Montoya (2012) reclama una condición indispensable para el docente:

Sin embargo, el conocimiento pedagógico y curricular por sí solo tampoco resulta suficiente. Un conocimiento de la disciplina o la comprensión al menos en un nivel básico de la misma parece jugar también un rol en la capacidad de interrogar críticamente a los profesores. Así, pues, reconociendo la relevancia de promover el conocimiento pedagógico específico sobre la disciplina (Shulman, 1987, 1993), consideramos necesario organizar un equipo interdisciplinario conformado por profesores. (p. 56)

Por tanto, se deberá entender por *labor docente* toda aquella actividad relacionada con el proceso de aprendizaje-enseñanza. Del mismo modo, la evaluación del desempeño docente está referida al juicio que se emite sobre la práctica y acción pedagógica que ejercen los profesores como parte fundamental de su actividad académica.

Conforme a lo que ya se ha dicho, otros académicos expertos en el tema sostienen, sobre la dimensión compleja de la profesión, que la fuente de dicha complejidad proviene de dos elementos: la disciplina y el establecimiento, pues

[...] la disciplina, por una parte, la materia base de la profesión académica, tiende a una constante ampliación y fragmentación en un espectro que recorre los más variados campos de conocimiento. Becher (2001) explora el tema de las disciplinas en la academia y encuentra fuertes diferencias en sus formas de organización interna, culturas, ritmos de producción y estrategias de socialización de sus practicantes. Por otra parte, el establecimiento es la forma organizativa que han encontrado los sistemas de educación superior para ordenar la generación, preservación y transmisión del conocimiento. Estos elementos tensan la profesión académica en direcciones opuestas: mientras que la disciplina tiende a la ampliación y profundización del conocimiento, sin respetar fronteras, el establecimiento fija y ordena a los académicos en espacios organizativos concretos. (Rodríguez y Durand, 2013, p. 47)

En este mismo sentido, los docentes, según señalan Arbesú y Piña (citados por Santana y Hernández, 2013), “desempeñan responsabilidades que se ubican en tres dimensiones, las mismas dimensiones consideradas por casi todos los documentos y autores que refieren la evaluación docente, a saber: la dimensión social, la personal

y la profesional” (p. 32). Por otra parte, González Maura (2004), en su propuesta de análisis sobre el profesor universitario, refiere algunas reflexiones y experiencias en torno a

[...] la concepción y formación del docente universitario como modelo educativo potenciador del desarrollo moral y profesional de sus estudiantes: ¿cuáles son las características esenciales del profesor como modelo educativo? ¿Qué significa entender la formación del profesor como proceso de desarrollo profesional? ¿Cómo concebir un programa de formación posgraduada potenciador del desarrollo profesional de los profesores universitarios? (p. 1)

Sería interesante contestar estas preguntas en el marco de la intención que las genera, que no es otra que ahondar en ese docente que, como sujeto de la educación, está en permanente reflexión y autocrítica sobre su labor, en procura de cualificar la responsabilidad política de su acción pedagógica, de velar por el interminable crecimiento como ser humano y de constituirse como intelectual de la educación. Pero la realidad reporta otras respuestas, puesto que, en las últimas décadas, la profesión docente ha tenido una evolución importante en la presión que los sistemas educativos modernos le han planteado respecto de las implicaciones sociales, políticas y económicas, distanciando la acción del maestro de la vida cotidiana; de esta forma, se ha cambiado el rumbo de las comunidades pedagógicas que en algún momento surgieron como transformadoras de sus realidades profesionales y que hacían hincapié en el saber pedagógico, el conocimiento profesional y el pensamiento del maestro sobre los saberes que le son propios para su desempeño en contexto.

Por lo anterior, se entiende el ejercicio de la profesión docente del maestro, en especial el universitario, como una acción con un fin determinado en la formación de jóvenes que harán posible la preservación de la sociedad.

Realizando una mirada sobre la inclusión de la evaluación de la educación a través del quehacer docente, podemos encontrar que, en la mayoría de los países del mundo, se plantean criterios sobre la pertinencia de revisar permanentemente la acción educativa propia de los maestros, para formular cambios y parámetros para replantearles a los Gobiernos los ajustes necesarios en las políticas.

De ahí que, en el ámbito internacional, el debate sobre la profesión docente cada vez se aproxime más a los requerimientos económicos y legislativos que a las intenciones formativas pedagógicas, disciplinares y discursivas de los maestros. Esta reorientación de la mirada del maestro ha hecho que las acciones evaluativas sobre su desempeño profesional desconozcan la legitimación de sus condiciones, tanto humanas como profesionales, para ser replanteadas en la dirección de una política internacional competitiva y desconocedora de los entornos locales en los que se mueven los docentes.

Hablar de los docentes de educación superior en tanto sujetos de la evaluación presupone la referencia a esta en el campo de la pedagogía, no de la economía ni

de las políticas emergentes, como viene sucediendo en las últimas décadas; en este sentido, se debe considerar que todo acto evaluativo atañe a la acción formativa.

El documento de *Evaluación docente integral con fines de mejoramiento*, de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia (2011), propone múltiples categorías; una de ellas se relaciona con el dominio integrador del impacto educativo que ha de generar la acción del maestro, definiendo desde ella la calidad de los docentes desde tres dimensiones: como persona íntegra en lo personal, lo académico y lo profesional.

Se hace referencia al documento de la Universidad Nacional en la medida en que es una excelente síntesis de las condiciones que debe tener un docente de calidad y profesionalmente completo. A continuación, extraemos algunas de estas condiciones (Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia, 2011):

- Un docente de calidad es aquel que inspira en el estudiante sus ánimos de estudio y desarrollo personal y profesional.
- Un docente de calidad es aquel que es ejemplo de responsabilidad, equidad, justicia y justeza.
- Un docente de calidad es aquel que disfruta y goza a plenitud de su labor docente.
- Un docente de calidad es aquel que enseña a pensar, a argumentar y a reflexionar críticamente.
- Un docente de calidad es aquel que genera una experiencia educativa tan edificante que los estudiantes quisieran tomar actividades nuevamente con ese docente en el futuro. (p. 48)

En el mismo documento, en la dimensión pedagógica y didáctica, dentro de la multiplicidad de funciones que desempeña un docente universitario, se pueden identificar las siguientes:

- Un docente debe hacer comprensibles los contenidos de su actividad académica.
- Un docente debe hacer un manejo óptimo del tiempo y acorde con el asignado en la asignatura, con una distribución adecuada entre aquellas actividades presenciales y las no presenciales pero relativas a la asignatura.
- Un docente debe dar respuesta clara y oportuna a las preguntas o solicitudes que sus alumnos le planteen.
- Un docente debe reservar el tiempo necesario para la atención y orientación de los estudiantes.
- Un docente debe incentivar la discusión en clase y de manera coherente con la temática planteada.

- Un docente debe proveer retroalimentación formativa tras el proceso de evaluación o calificación de los estudiantes.
- Un docente debe estar consciente y alerta del aprendizaje obtenido a todo lo largo de la interacción educativa (y no solo en la evaluación final) y debe hacer los ajustes pertinentes en función de ello.
- Un docente debe utilizar los métodos de evaluación o calificación de los estudiantes más adecuados y pertinentes a los temas tratados en la actividad académica.
- Un docente debe tener claridad del grado de desarrollo o aprendizaje obtenido por sus estudiantes durante la actividad académica.
- Un docente debe reconocer las dificultades de sus estudiantes y proceder de acuerdo a ello.
- Un docente debe ajustar su docencia y su didáctica en función de los actores y escenarios que se le presentan.
- Un docente debe hacer una propuesta pedagógica adecuada (Programa Calendario) que le permita desarrollar los contenidos de la asignatura.
- Un docente debe utilizar las nuevas tecnologías de información como herramienta pedagógica.
- Un docente debe caracterizarse por su puntualidad en las actividades académicas con las cuales se ha comprometido. (pp. 50-52)

En el mismo documento, en lo relativo a la dimensión humana, social y ciudadana, se hace referencia a los siguientes criterios:

- Un docente debe crear las condiciones (ambiente) que favorezcan y potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Un docente debe saber escuchar, entender o comprender las necesidades de las personas con las que se relaciona en su ejercicio docente.
- Un docente debe procurar que todas sus relaciones estén amparadas por un clima de cordialidad.
- Un docente debe estimular el trabajo en equipo.
- Un docente debe ser firme en sus decisiones y estricto con las reglas que plantea. (pp. 53-54)

Se revisan estas categorías propuestas por la Universidad Nacional de Colombia desde el presupuesto de que, si se logra conseguir un docente que cumpla estas condiciones, se podría prescindir de los procesos evaluativos regulativos, en la medida en que el cumplimiento de estos desempeños estaría coadyuvando a un permanente crecimiento del docente y estableciendo procesos de autoevaluación continuos.

Lo anterior nos propone, en primera instancia, que “la acción del maestro debe partir de la reflexión que haga de las dificultades y temáticas dentro del aula, de manera permanente, evitando ‘volver a hacer lo mismo del curso anterior’” (Pinilla, Sáenz y Vera, 2003, p. 44). Es decir, dentro de las funciones del docente se halla la corrección del error, utilizándolo “de forma constructiva”, pues “en el curso de la construcción de conocimiento es inevitable que los estudiantes creen interpretaciones erróneas que hay que corregir, pero antes hay que descubrir cuáles son, mediante la evaluación formativa” (Biggs, 1999, citado por Sánchez, González et al., 2017, p. 137).

En segunda instancia, esta forma constructiva de la acción docente se complementa y fortalece, a su vez, si la evaluación formativa está permanentemente centrada en la responsabilidad del profesor de “maximizar la conciencia de los estudiantes acerca de la construcción de su conocimiento” (Biggs, 1999, citado por Sánchez, González et al., 2017, p. 137).

En concordancia con lo anterior, se traen a colación autores como Rizo (1999), quien sostiene que “el profesor de universidad debe tener un compromiso fundamental con el conocimiento y, a la vez, debe poseer características que le permitan interactuar eficientemente con los estudiantes a fin de poder propiciar en ellos aprendizajes significativos” (p. 427).

Inherente a todas aquellas funciones que se le atribuyen a la profesión docente en sus diferentes dimensiones, los estatutos regulativos están siempre a la par de la evolución de estas, procurando en ocasiones evaluar la formación docente para cualificar, asimismo, la política sobre educación, pero en otros momentos se observa que la intervención oficial se ejerce precisamente sobre los elementos que favorecen los múltiples intereses políticos y económicos, desconociendo la función real de la educación. Dichos intereses, como ya se dijo, le plantean al maestro exigencias y discordancias que lo alejan de su papel histórico y lo asumen como instrumento del sistema. Lo anterior disipa la reflexión que debe realizar a diario un docente sobre su tarea y lo encamina a acciones de resistencia y de organización que propenden hacia la protección de sus derechos y que, si bien son necesarias, pueden ser agotadoras y, en la mayoría de los casos, fallidas.

Sin embargo, no se puede limitar la mirada evaluativa al docente universitario tan solo desde su deber ser, en la medida en que se puede caer en idealismos o reducir en proporciones desmedidas la actividad educativa a la vida doméstica o a las singularidades contextuales, pues, si bien es cierto que algunas tendencias latinoamericanas apuntan a la construcción del maestro desde una búsqueda permanente de su bienestar, se hace necesario revisar algunas experiencias externas que de alguna forma le brinden alternativas de mejora y cualificación a la institución evaluativa.

De las investigaciones revisadas acerca del desarrollo profesional de profesores universitarios en el ejercicio de una docencia dirigida particularmente a potenciar el

desarrollo moral y profesional del estudiante, mencionamos la de González Maura (2004), que nos ha permitido precisar un conjunto de indicadores del desarrollo profesional del profesor que apuntan hacia una actuación profesional autodeterminada; estos son:

La formación del profesorado desde una perspectiva humanista se sustenta en la concepción del profesor como persona y, por tanto, en la necesidad de potenciar, a través de la educación, el desarrollo profesional del profesor como dimensión de su desarrollo personal. (p. 3)

Otras investigaciones tienen como enfoque prioritario el desempeño del docente en contextos presenciales; sin embargo, en la actualidad se hace especial referencia a las acciones ejecutadas en el plano virtual, proponiendo que el docente debe actuar como facilitador de los procesos de aprendizaje. La idea refiere, entre otras tareas, además de las ya mencionadas, que “el docente debe ser quien incentive a los estudiantes a asumir el control de esos procesos” (de Laat y Lally, 2004; Mazzolini y Maddison, 2003; McConnell, 2002, citados por González, Padilla y Rincón, 2011, p. 227). Esta modalidad de docente plantea nuevos retos a la carrera docente y, por ende, a la evaluación de los estudiantes.

Continuando la misma idea, la ambivalencia aquí planteada sobre las funciones que debe asumir el docente en espacios presenciales y virtuales hace surgir el término de *roles*, puesto que el docente ya no se enfrenta a unas funciones específicas, ya que también actúa de forma conjunta con otros profesionales, y se diversifica su quehacer pedagógico. Esto confirma el carácter de la profesión docente: ya no es más un transmisor, sino un facilitador; el profesor ya no tiene las respuestas, sino que ayuda al estudiante a construirlas confrontándolo con diversas fuentes de conocimiento provistas de manera virtual o fáctica (González et al., 2011).

Además, no puede tampoco abstraerse al docente de las formas mediáticas de la educación, pues esto sería desconocer la prevalencia de las realidades virtuales hoy, cerrar una alternativa a los intercambios de saberes y, la consecuencia más importante, ampliar las brechas de la educación entre los lugares centrales y grandes ciudades y las áreas de difícil acceso, situación que es muy común en los órdenes regionales de muchos países, en nuestro caso, los latinoamericanos.

Por su parte, González et al. (2011), en su indagación sobre los fundamentos conceptuales para la evaluación del docente en contextos *b-learning*, señalan que

[...] el rol docente, entonces, hará explícita mención al conjunto de relaciones y características que llevan a evaluar la pertinencia y alcance de su labor en su acción formadora; es así como no puede haber una evaluación que discrimine entre el desempeño presencial y el virtual, más sin una sinergia de procesos que vinculan ambos espacios y las actividades efectuadas con pertinencia para el beneficio del aprendizaje de cada estudiante. (p. 227)

Algunos autores, como Cáceres (s.f.), le otorgan a la didáctica un puesto prioritario en la labor del docente al afirmar que “la actividad del profesor ha sido y seguirá siendo un aspecto de estudio de la didáctica. Cada vez es más evidente su papel de facilitador en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la educación en general” (p. 1).

Entonces, como se viene afirmando, se plantea que la acción docente ha sido motivo de la mirada de diferentes investigaciones, y en ellas se incluyen dimensiones que no pueden ser ajenas a la complejidad de su responsabilidad; esta responsabilidad ha tenido a la evaluación como dispositivo de revisión continua. Goodyear et al. (2001), citados por González et al. (2011), señalan también diferentes papeles de los docentes, entre ellos el de facilitador, el de creador del proceso de generación de contenidos, el de asesor, el de investigador, el de tecnólogo, el de diseñador y el de gestor.

Dada la complejidad y magnitud de la docencia, particularmente la universitaria, se requiere un alto grado de profesionalización de parte de los docentes. Existe, claro está, una gran variedad de condicionantes para la gestión docente, dependiendo del tipo de institución, de su tamaño, de su localización, de su carácter (público o privado), de la modalidad preferencial para implementar la docencia (presencial, tradicional, no convencional o no presencial) y del nivel en que se imparte (pregrado o posgrado). Sin embargo, en general, se pueden establecer cinco rubros en la gestión docente: la gestión del currículo, la gestión de asuntos estudiantiles, la gestión del personal docente, la gestión de los recursos materiales y de información y la planificación y la evaluación global de la función docente. (Espinoza y González, 2010, p. 4)

Ahora bien, otra de las variables que transforma la función docente es el volumen de información al cual está sometida la sociedad, en general, hoy en día:

No obstante, esa transición en cambios y adaptaciones a estos flujos abismales de información implica que el docente también considere el rol no solo de transmisor de conocimiento, sino además de facilitador de aprendizaje, es decir, de una acción planificadora sopesada en tecnologías de la comunicación que aporte a sus actividades en busca del alcance de los objetivos educativos. (González et al., 2011, p. 227)

Retomando alguno de los apartes anteriores, el vínculo de la investigación con el rol del maestro ha sido relevante en los últimos años a raíz de la aparición de las teorías críticas en educación. En este sentido, Montoya (2012) asevera que el reto es motivar para que los profesores “conviertan sus aulas de clase en ambientes para la indagación y el descubrimiento. Si bien el investigador tiene las competencias para investigar, no necesariamente sabe cómo generar dichos ambientes en sus aulas de clase” (p. 51).

De modo similar, otras opiniones, como la de Portilla (2002), complementan la argumentación anterior sobre el papel de la pedagogía crítica en la formación del

maestro, toda vez que el profesor, en los diversos ámbitos de la educación, desempeña diversos papeles:

Estudia, pregunta, localiza y da sentido al material para desarrollar un tema. Organiza los recursos, medios escolares y del entorno. Favorece la comprensión conceptual del alumnado, situada y contextualizada. Diseña actividades diversas, evitando los estereotipos y repeticiones. Ofrece posibilidades para afrontar las peculiaridades individuales; emplea las innovaciones educativas *ad hoc* las necesidades actuales. (p. 17)

En el mismo sentido, Coppola (s.f.) plantea que, al evaluar las funciones del docente universitario, “se debe considerar que el docente es un ‘profesional académico’ que realiza múltiples y complejas funciones, entre las cuales se halla la función docente y la docencia (enseñanza) como parte de esta” (p. 3); en consecuencia, la evaluación de las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión deberían ser analizadas desde la concepción del maestro como “un especialista de alto nivel dedicado a la enseñanza, a la investigación, a la gestión y a la extensión y como un miembro de una comunidad académica” (García Valcárcel, citado por Coppola, s.f., p. 3).

Desde lo planteado por Coppola, se asume que el punto de partida para estudiar la evaluación de la docencia universitaria es, sin lugar a dudas, la densidad de la acción educativa, resumida en muchas instituciones de docencia, extensión, investigación y, en algunos casos, gestión; sin embargo, dentro de cada una de estas categorías se encierra una serie de actividades que se van actualizando en cada momento según las exigencias de la institución educativa o según entes macro, como los organismos internacionales que regulan la inversión en el campo educativo o los ministerios de educación, en su defecto. El todo es que las acciones extrínsecas de estos organismos distraen las acciones intrínsecas de las instituciones, que deberían concentrarse en sus verdaderas necesidades sin disyuntivas que distorsionen su acción profesional.

A su vez, se considera que en cada institución hay docentes con condiciones laborales y responsabilidades diferentes, lo que llevaría a elaborar diversos instrumentos de evaluación, complementarios entre sí, que den cuenta de las distintas actividades que realizan y de las situaciones sociolaborales en las que desarrollan su trabajo.

Evaluación y planeación son dos actividades que en el ejercicio de la docencia van de la mano; de ello da cuenta el documento del Cinda et al. (2007), que especifica, en rigor, para cada una de las actividades docentes, que la planificación tiene connotaciones diferentes y que acompaña diferentes procesos, a saber:

- planificación de las actividades docentes, entendidas como “las diferentes formas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, cada una de las cuales tiene su sentido propio” (p. 18);

- ejecución de las actividades docentes, que tiene relación con “la puesta en marcha de las acciones planificadas, para lo cual el docente debe manejar las herramientas pedagógicas y disciplinarias apropiadas, conocer a su población objetivo y conocer las condiciones del entorno” (p. 18);
- evaluación de los aprendizajes, que hace referencia a “la capacidad del profesor para asegurar que sus estudiantes logren aprendizajes significativos, dando fe pública de ello y comunicando los resultados en forma clara”, proceso que incluye “la medición adecuada de los resultados y la calificación de los mismos” (p. 18);
- evaluación de la práctica pedagógica, cuyo propósito es “retroalimentar al docente y a las distintas instancias involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de generar un mejoramiento continuo de la docencia” (p. 18), y
- compromiso con el proyecto educativo institucional, dimensión que se correlaciona “con los valores que deben caracterizar el comportamiento de profesores y estudiantes” en la perspectiva de “criterios orientadores que den cuenta de la misión y visión de la universidad” (p. 19).

Según Biggs (1999, citado por Sánchez, González et al., 2017), la responsabilidad del profesor no consiste en “corregir el presunto déficit” que presentan los estudiantes, sino en enseñar correctamente, en “hacer que se entienda”, pues “el aprendizaje se considera más como una función de lo que hace el profesor que del tipo de estudiante con el que se encuentre” (p. 136).

Se trata, asimismo, como refieren Aldana y Arce (2013), de responsabilidades de las dos partes, tanto del docente como del estudiante; en una nueva dinámica de construcción, el docente hace propuestas, que deben ser muy llamativas para el estudiante, y este corresponde la propuesta del docente con su interés y vinculación en el proceso de aprendizaje.

En este contexto general, se plantea como situación relevante no solo el proceso de vinculación de los docentes a una carrera universitaria que les brinde cierta estabilidad laboral, sino también el hecho de que movilizar en el docente otras formas de permanencia que lo cualifiquen debe ser un criterio inherente a la evaluación; de esta forma, la evaluación pierde paulatinamente su carácter punitivo para convertirse en una permanente reflexión por parte de la institución y el maestro.

La interminable lista de funciones que se le adjudican al maestro (con independencia de los tiempos de dedicación a cada una) va configurando una serie de habilidades, conocimientos, competencias (generales y específicas), valores y actitudes que está directamente relacionada con el quehacer magisterial que el perfil profesional del docente debería contemplar (Cinda et al., 2007).

En este orden de ideas, las instituciones de educación superior están cada vez más sometidas a las instancias gubernamentales, en la medida en que las funciones

que desarrollan los profesores —y que de alguna manera se han venido construyendo por necesidades particulares de las instituciones— se han convertido en requisitos que las obligan a replantearse las características que les deben exigir a sus docentes.

Así pues, como señala Rueda (2010), desde las diferentes instancias de orden gubernamental e institucional debería definirse con meridianas claridades lo que significa ser un buen docente, para que se puedan analizar los aspectos que predominan en tal condición,¹ esto es, “identificar la formación disciplinar o la pedagógica, así como lo que se espera del profesorado en su quehacer cotidiano. En función de las respuestas, se deberían diseñar las políticas, los programas e instrumentos de evaluación” (p. 346).

Empero, no se puede perder de vista que el maestro debe ser una persona analítica, pues esta es otra manera de contribuir en los procesos de evaluación y transformación; el maestro que se cuestiona sobre sus prácticas e ideas puede construir sus propias propuestas evaluativas acorde con sus estudiantes, contextos, habilidades, procesos y fines educativos. El maestro que reflexiona y analiza constantemente su desempeño profesional transformando su quehacer cotidiano está en capacidad de transformar todo un sistema evaluativo y educativo; en consecuencia, ha de ser propósito de las instituciones y de los sistemas educativos conseguir

[...] que los docentes mantengan una alta motivación a lo largo de toda su carrera profesional, que los buenos profesores permanezcan en ella hasta su jubilación y consideren la mejora constante de su desempeño como una condición para el ejercicio de la profesión. Por este motivo es necesario apoyar a los docentes, valorar y reconocer su trabajo y establecer un sistema que reconozca su esfuerzo y buen desempeño y que los impulse a progresar en los años que estén en la docencia, además de generar un sistema que contribuya a fortalecer su protagonismo y corresponsabilidad en los cambios educativos. (Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe [Orealc], 2007, p. 15)

Así las cosas, cuando se habla de *evaluación formal*, se intuye que en toda institución superior hay formas de instaurar una acción docente perdurable y continua en la que la improvisación no tiene cabida y en la que cada uno de los miembros conoce sus funciones, las exigencias regulativas y la población que accede a formarse bajo su responsabilidad; es decir, toda universidad tiene su forma estructural de planificar y prever el futuro y de prepararse para enfrentarlo. Tal previsión considera, como señalan el Cinda et al. (2007), dos ejes,

1 Pareciera ser que el propósito de todos los sistemas de valoración, incluyendo los procedimientos de acceso de los profesores a las instituciones, tiene que ver con la selección de los mejores candidatos para ejercer la función docente: “El debate se focaliza entonces en qué se entiende por un buen docente. La experiencia indica que, junto con criterios de conocimiento de la materia y de competencias de enseñanza, sería necesario tener en cuenta la ‘vocación hacia la docencia’” (Orealc, 2007, p. 31).

[...] el de lo predecible y el de lo controlable. Como es lógico, ciertos acontecimientos futuros se pueden predecir con certeza mientras que otros son absolutamente impredecibles. En ambos casos se dan situaciones que son posibles de controlar u otras que resultan absolutamente incontrolables. (p. 17)

Un aspecto primordial que hay que considerar respecto del entramado de las instituciones de educación superior está relacionado con los criterios exigidos para el ingreso de los profesores, con el reparo de que no todos los candidatos son aptos ni existe un perfil universal para estandarizar dicho ingreso; sin embargo, en la mayoría de casos, se plantean criterios como la edad, la experiencia, la base académica y los méritos, entre otros. Además, existen tantos criterios como instituciones, las cuales los organizan según la pertinencia, sin desconocer, claro está, las políticas educativas propuestas en los regímenes de turno. A continuación, se exponen algunos casos especiales que ayudan a tener una idea de la forma como se manejan estos criterios, que constituyen parámetros de ingreso desde los que se proyecta el ámbito evaluativo.

En primer lugar, se consideran algunos ejemplos en los que la edad es un criterio central; así, por ejemplo, Ochoa (2013) sostiene que

[...] el cuerpo profesoral ha aumentado de manera exponencial con la incorporación de profesionales recién graduados como profesores temporales para los primeros semestres, en condiciones laborales precarias, donde se privilegia el contrato de hora cátedra, con pocas posibilidades de apoyo institucional para su desarrollo académico y la realización de actividades de investigación que puedan nutrir su propia práctica y el aprendizaje de los estudiantes. (p. 9)

No obstante, en contradicción con lo anterior, Rodríguez y Durand (2013) plantean una problemática que tiene que ver con el tema del envejecimiento y la renovación de las plantas académicas, pues, a su juicio,

[...] esta cuestión se convertirá, en los próximos años, en un serio problema, puesto que hasta ahora se carece de esquemas que permitan un retiro laboral digno de los profesores que cubren los requisitos legales y el arribo de quienes los sustituirán. (p. 49)

Otro elemento importante tiene que ver con los méritos académicos como criterio indispensable para el ingreso. Así, por ejemplo, como señala Coppola (s.f.), en el Estatuto de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, se señala que la institución

[...] estimula las vocaciones de investigación de sus graduados y establece planes generales para la carrera docente, con miras a incorporar a sus cuadros de enseñanza a los graduados que tienen aptitud para ello, ofreciéndoles condiciones de seguridad y posibilidades de perfeccionamiento. (p. 8)

Por otro lado, en un estudio comparado entre países de Europa y de América Latina y el Caribe se encontró que, en los países de Europa occidental, la prioridad en la política hacia los docentes es atraer a los mejores candidatos para que ejerzan y

mantenerlos motivados en su puesto de trabajo a lo largo de toda su vida profesional (Orealc, 2007, p. 24). En términos generales, las vías para ostentar la condición docente según esta indagación son:

- acceso por oposición: es el “proceso de selección en el que el criterio básico de discriminación u ordenación es la calificación obtenida en un examen o prueba de evaluación donde los candidatos han de demostrar sus conocimientos y aptitudes para la docencia y para la materia o especialidad a la que se presentan” (p. 38);
- acceso por concurso de méritos: es el “proceso de selección basado fundamentalmente en las aptitudes y méritos de los candidatos presentados a través de los correspondientes certificados” (p. 39), y
- selección libre, “realizada por el propio centro educativo o por una autoridad local; no existe una regulación de orden superior que establezca criterios comunes para la selección de los docentes” (p. 40).

En cuanto al ingreso y permanencia del cargo docente en Buenos Aires, por ejemplo, no existe la “definitividad en el cargo” o *tenure*, sino el concurso público y abierto de antecedentes y oposición para renovación de los cargos, implementado en la mayoría de las universidades nacionales desde la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 (Coppola, s.f., p. 8).

Otro de los temas de enorme relevancia actual y que ha sido objeto de investigación tiene que ver con la participación de la mujer en la academia, pues, como señalan Rodríguez y Durand (2013), hay estudios que indican “que las mujeres están subrepresentadas, con una participación que oscila alrededor de un 40 por ciento del total de los puestos académicos, y con variaciones por área de conocimiento, institución y región” (p. 49). Según estos autores, “el factor género revela asimetrías entre mujeres y hombres que conforman el grupo de profesores, de manera que las mujeres aparecen subrepresentadas en ciertas áreas de conocimiento y escalas de prestigio” (p. 53); no obstante, señalan que “las situaciones que afectan las trayectorias laborales de las profesoras e investigadoras aparecen vinculadas con la segregación vertical y horizontal, así como con aspectos relacionados con la conciliación entre la faceta familiar y la laboral” (p. 53). Por ello, parece importante incorporar estrategias que midan no solo conocimientos y destrezas, sino también actitudes y compromiso, pues un buen docente no es aquel que sabe su materia y sabe enseñarla, sino el que se compromete con su labor y con sus procedimientos de mejora.

En relación con la promoción de los docentes, algunos estudios, como el de la Orealc (2007), evidencian dos tipos fundamentales, una vertical y otra horizontal: en la primera, “los docentes ascienden laboralmente asumiendo tareas directivas o de supervisión, siempre con incremento salarial” (p. 26), mientras que, en la segunda, “los docentes ven reconocido su trabajo mediante incrementos salariales o ascensos

en un escalafón, sin que ello suponga modificar sus labores de docente de aula o asumir mayores responsabilidades” (p. 26). La indagación menciona, respecto a la relación contractual, la presencia de dos modos de vinculación con las instituciones: un estatus de funcionario público o un régimen de contratado.

Todo lo propuesto no tendría ninguna legitimación si no se expusiera lo concerniente al acto pedagógico, que ha tenido un carácter relevante al nuclear y portar la escénica fundamental de las acciones de los docentes y los estudiantes en todos los momentos de su historia. Podemos recordar al docente de la enseñanza repetitiva, al de la didáctica, al del aprendizaje significativo, al constructivista, al gestor de procesos de evaluación y acreditación y, por qué no, al que, por sus condiciones especiales, moviliza los asuntos académicos que requieren competencias en cuanto a relaciones internacionales y campos más amplios que los recintos universitarios.

Ahora bien, el acto pedagógico implica necesariamente el factor *estudiantes*, pues su presencia es vinculada a todas las formas de evaluación y se formulan competencias al respecto, como señala Biggs (citado por Sánchez, González et al., 2017): “La meta de la mayoría de los profesores consiste en que sus estudiantes ‘comprendan’ lo que les enseñan. Sin embargo, no siempre está muy claro el significado de *comprensión*” (p. 136).

En el mismo sentido, la práctica pedagógica es observada, según Shuell (1986), citado por Biggs (1999), en la perspectiva de que los estudiantes obtengan los resultados deseados de manera razonablemente eficaz; “la tarea fundamental del profesor consiste en lograr que sus alumnos realicen las actividades de aprendizaje, que los lleven alcanzar los resultados pretendidos”. (Sánchez, González et al., 2017, p. 137)

Con respecto a Colombia, el marco legal de la carrera docente en educación superior está inscrito en la Ley 30 de 1992, artículos 70-80, a través de los cuales: se establecen las condiciones de nombramiento y los requisitos, incluyendo los concursos públicos de méritos, los títulos y las excepciones al respecto; se reglamentan las condiciones de dedicación, que pueden ser exclusiva, de tiempo completo, de medio tiempo y de cátedra; se determinan las horas reglamentarias de dedicación institucional, y, finalmente, se realiza una discriminación entre los profesores de planta, de cátedra y los ocasionales. Los primeros son considerados como empleados públicos y no son de libre nombramiento y remoción (salvo en el periodo de prueba), en tanto que los catedráticos y ocasionales no son considerados como empleados públicos ni trabajadores oficiales, pues su vinculación se realiza de manera “ocasional”, según las necesidades de la institución (Congreso de Colombia, 1992). Esta normativa prescribe, en definitiva, para la universidad pública (estatal) en todo el territorio nacional, las posibilidades para llegar a ser un profesor universitario, así como las categorías dentro del escalafón docente (profesor auxiliar, profesor asistente, profesor asociado o profesor titular) y las condiciones de ascenso entre estas categorías. La mayoría de los aspectos que prescribe la ley

frente al contenido del estatuto docente —que ha de ser adoptado dentro de la autonomía universitaria por cada consejo superior— tienen relación con diversas prácticas evaluativas, como, por ejemplo: el régimen de vinculación, promoción, categorización, retiro y demás situaciones administrativas; los derechos, obligaciones, inhabilidades, incompatibilidades, distinciones y estímulos; el establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño del profesor universitario, y el régimen disciplinario (art. 75).

En consonancia con la norma, cada institución puede plantear, con una autonomía relativa, formas diversas de evaluación, pasando por una formalización de la labor docente instituida, situación de la que no se excluye la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que, para responder a las exigencias de orden jurídico y para reglamentar lo relativo a la vinculación de los docentes a la planta profesoral, expide diversas normativas: Acuerdo 001 de 2002 (Plan de Desempeño); Acuerdo 007 de 2002 (que reglamenta los concursos públicos de méritos); Acuerdo 008 de 2002 (que institucionaliza la evaluación docente y los comités de evaluación); Acuerdo 011 de 2002 (Estatuto Profesoral), entre otras normativas (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d).

La Universidad Distrital asume la función docente desde la formalidad de las políticas concernientes a la educación superior; así, la normativa interna del Estatuto Docente, los planes de desarrollo y los comités de docencia y evaluación determinan los criterios básicos reglamentarios para el desempeño docente. Sobre este respecto, podemos traer a colación la pregunta formulada en el Comité de Evaluación Docente (2016c): ¿qué es un docente?

Un docente direcciona y brinda elementos de análisis para comprender la realidad social y las formas de conocimiento que circundan en ella; sobre su hacer recaen grandes responsabilidades que deben verse mediadas por la prudencia y el trato cordial; un docente reconoce en su labor [la] importancia del consejo bien brindado y la orientación precisa para que los estudiantes incursionen en las diferentes esferas de la sociedad. (p. 9)

Como se mencionó antes, la Universidad Distrital adoptó, a través del Acuerdo 011 de 2002, el Estatuto Profesoral, que es la carta de navegación institucional que determina las relaciones de la universidad con los docentes de carrera y regula la carrera docente de planta y el régimen disciplinario.² Esta norma:

- define sus objetivos y el campo de aplicación (Título I);
- determina las condiciones del ser docente, su clasificación (carrera o vinculación especial) y “naturaleza” y su dedicación (carrera: tiempo completo, medio

2 Cabe aclarar que la norma solamente prescribe las relaciones institucionales con los profesores de planta (adscritos a la carrera docente), dejando por fuera a los ocasionales en sus diferentes modalidades y dedicaciones.

tiempo o dedicación exclusiva; vinculación especial: tiempo completo, medio tiempo, hora cátedra, visitante o experto) (Título II);

- establece los deberes y derechos de los profesores de carrera (Título III);
- determina los principios, los fundamentos y los requisitos de la carrera docente; establece las categorías del escalafón y los criterios para el ingreso y el ascenso; determina las equivalencias con otros regímenes normativos diferentes; identifica las funciones que puede desempeñar un docente; prescribe las condiciones de permanencia y estabilidad de los docentes; refiere la creación y provisión de cargos en la universidad (siempre a través de los concursos públicos de méritos); define el Comité de Personal Docente y de Asignación de Puntaje y determina su composición y funciones; determina las actividades del plan de trabajo del docente y el número de horas de dedicación para estas, así como las descargas a que hubiere lugar según las funciones asignadas al profesor, y prescribe lo relativo a la evaluación docente por medio de las siguientes acciones: define su concepto, sus objetivos, la periodicidad, los responsables, los roles y las funciones de los agentes e instancias de la evaluación docente, determina los procedimientos de la evaluación (teniendo en consideración los protagonistas y los elementos, las categorías, las unidades de análisis, los indicadores, las escalas, las ponderaciones, los criterios y la cuantificación), determina los periodos de prueba en caso de resultados *deficientes* y los recursos en caso de inconformidad con los resultados, prescribe lo relativo a la excelencia académica en concordancia con las normas de orden nacional, instaura la “capacitación” pedagógica de los docentes, prescribe lo relacionado con la evaluación de los docentes en cargos de dirección y, por último, determina la valoración de la productividad académica para puntos de bonificación y salariales con arreglo a la normativa de orden nacional (Título IV);
- prescribe lo relativo a las distinciones (docente investigador, docente emérito, docente honorario y maestro universitario), sus reglamentos y procedimientos, además de que consigna los programas de estímulos a que tienen derecho los docentes bien evaluados (año sabático y comisiones) y determina, igualmente, sus procedimientos (Título V);
- refiere las situaciones administrativas en las que puedan hallarse los docentes: servicio activo, licencia (ordinaria o remunerada), permiso, comisión (remunerada, no remunerada o de estudios), encargo, vacaciones o suspensión del ejercicio de sus funciones (Título VI), y
- enuncia las prohibiciones, inhabilidades e incompatibilidades y describe —en detalle— el régimen disciplinario (títulos VII y VIII).

Del panorama descrito en el Estatuto Profesoral se colige que los docentes que trabajan en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas están inevitablemente inscritos en los procesos regulativos y evaluativos propuestos por los entes de regulación

y control y por la universidad, además de que están condicionados a sus reformas y transformaciones, lo cual determina, sin duda, su condición docente, esto es, su ser en tanto docentes.

Procesos y procedimientos de la evaluación docente³

En las últimas décadas se han desarrollado alternativas locales de evaluación del desempeño docente que, en general, incluyen múltiples formas de evaluarlo. En particular, existe una fuerte corriente de crítica hacia el uso indiscriminado de exámenes universales para evaluar el desempeño docente, particularmente entre formadores docentes y asociaciones de supervisores. Las alternativas recientes se han diseñado y llevado a cabo en distritos o zonas escolares acotadas y se han instrumentado de manera paulatina.

Se trata de publicaciones académicas que analizan la validez y confiabilidad de los índices de correlación entre diversos instrumentos de medición de la calidad docente, incluyendo la evaluación del desempeño de los futuros maestros durante el periodo de prácticas, desde la consideración de que es el mejor predictor de su posterior desempeño profesional y asumiendo que lo que sabe hacer un buen docente difícilmente se puede apreciar en exámenes y calificaciones académicas.

En la discusión se han incluido la asignación salarial y la promoción profesional, porque se observado que la relación promoción-salario propicia, aún más, el abandono de las escuelas ubicadas en el mundo rural y en las periferias urbanas por parte de los maestros que buscan beneficiarse con un estímulo económico. El reto ha sido encontrar las complejas habilidades y conocimientos pedagógicos que requiere el trabajo docente.

Santos-Guerra (s.f.) propone tres principios para la evaluación de los docentes, a saber:

Primer principio: Creo que debe establecerse algún tipo de evaluación del profesorado. Por muchos motivos. Uno amarrado a las funciones positivas que puede tener la evaluación, como son la comprensión, el diálogo y la mejora.

Segundo principio: Otra evaluación de carácter social, ya que no es lo mismo actuar con esfuerzo y responsabilidad que hacer las cosas de cualquier manera. No es justo que existan profesionales que causen víctimas un año tras otro sin que nadie intervenga.

Tercer principio: Los profesores evaluados tienen que ser parte activa del proceso. Tienen que autoevaluarse. Y tienen que conocer los criterios por los que van a ser evaluados. Tienen que tener la posibilidad de discutirlos y de dialogar sobre su aplicación. He visto muchos instrumentos de evaluación de profesores que reproducen, como modelo, la imagen de un docente tradicional.

3 Este apartado es autoría de la profesora Omaira Beatriz de la Torre Burbano, coinvestigadora del proyecto, con la colaboración de Ramiro Rodríguez Mendoza, auxiliar de investigación.

[...].

Creo que es necesario hacer la evaluación del profesorado, que no es igual hacerlo bien que hacerlo mal, esforzarse o no esforzarse, formarse o no formarse, relacionarse bien o relacionarse mal, trabajar en equipo o destruir la colegialidad con una actitud insolidaria y egoísta.

Como se dijo antes, la evaluación docente refiere múltiples aspectos que son considerados en el transcurso de muchos documentos revisados y no son otros que los que atañen al punto de vista de los estudiantes y su formación relacionada con el conocimiento; este factor, si bien constituye parte de lo que es la función docente, es uno de los tantos aspectos que motivan dicha evaluación. Otro aspecto es el que concierne a todo el espectro de la función docente y que es motivo de la reflexión de varios autores, función que presenta permanentes transformaciones condicionadas por factores que de una u otra forma tocan al docente pero que no siempre son de su competencia.

Esta divergencia exige de los docentes actitudes innovadoras en sus aulas de clase, no solo con respecto a la parte evaluativa que concierne al conocimiento, sino que también deben incluir, en este campo innovador, actitudes y compromisos que demuestren que es un buen docente el que está comprometido con su labor y constante mejora. La Orealc (2007) propone, plantea y defiende esta postura: “Parece importante incorporar estrategias que no solo midan conocimientos y destrezas, también actitudes y compromiso: un buen docente no es aquel que sabe su materia y sabe enseñarla; es, fundamentalmente, un profesional comprometido con su labor y su mejora” (p. 31).

La cuestión de la formación docente, entendida como participación en programas de actualización o capacitación, como derecho, deber, función y fundamento del quehacer docente, se desarrolla ampliamente en los artículos 98 y 99 del Estatuto Profesorado de la Universidad Distrital (Acuerdo 011 de 2002) a través de diversos acuerdos que puntualizan lo relativo a los campos de acción, procesos, procedimientos y requisitos para el acceso a dichos programas. Esta temática se desarrollará con mayor profundidad en el apartado relativo a los discursos y las prácticas de formación de profesores en cada una de las instituciones.

En lo relativo a las funciones (responsabilidades, oficios, ocupaciones, cargos, labores, puestos...) de los profesores universitarios, la norma que regula las relaciones entre los docentes y la institución reconoce de modo general como funciones primordiales de los docentes la enseñanza, la comunicación, la investigación, la innovación, la extensión y la creación “en campos relacionados con la ciencia, la pedagogía, el arte y la tecnología y otras formas del saber y, en general, de la cultura” (art. 4). Asimismo, es prolija en elaborar un inventario de actividades que los profesores (sean o no de carrera) deben desarrollar en el marco de su condición de docentes:

- preparación de clase y corrección de trabajos y exámenes;
- asesoría, dirección y corrección de trabajos de grado;
- participación en organismos institucionales;
- consejería a estudiantes y tutorías académicas;
- participación en grupos de trabajo académico;
- participación en programas de investigación y extensión, servicios, asesorías y tutorías;
- participación en seminarios de actualización y cursos de capacitación;
- participación en programas de educación continua;
- participación en eventos académicos nacionales o internacionales;
- preparación y presentación de ponencias institucionales en eventos nacionales o internacionales;
- preparación y presentación de artículos, conferencias, textos, obras de arte y todo tipo de producción intelectual con miras a su publicación y difusión;
- participación, a nombre de la Universidad Distrital, en grupos de investigación nacionales e internacionales;
- dirección y administración académica, y
- otras asignadas por el jefe inmediato y compatibles con el carácter docente (acreditación, posgrados...) (art. 48).

La función docente incluye diversas formas de actualización, capacitación y perfeccionamiento permanente, integral y profesional: la docencia universitaria,

[...] entendida como una fuerza laboral, tiene exigencias específicas con relación a su capacitación, actualización, perfeccionamiento y profesionalización, a fin de que pueda responder a los cambios sociales, económicos, políticos, culturales y tecnológicos que impactan su actividad y a los nuevos retos que la educación enfrenta. (Portilla, 2002, p. 116)

De este modo, además del desarrollo de diversas actividades, el maestro se constituye en figura a imitar, pues, como señala Biggs (1999),

[...] debe ser un agente de transformación del conocimiento que ayude a los estudiantes a interpretar y a construir sus propios conocimientos y no una instancia pasiva que les trasmita unos mensajes prefabricados. El profesor es, como si dijéramos, un maestro artesano; el estudiante, un aprendiz del arte del estudio. (p. 132)

Por otra parte, como manifiestan Pinilla, Sáenz y Vera (2003),

[...] es necesario que el docente sea un gestor de nuevos conocimientos pedagógicos, de nuevas tecnologías educativas, actualizado permanentemente en los avances científicos de su disciplina, en los aspectos pedagógicos que necesita para el buen desarrollo de la misma y estar así bien articulado a la comunidad académico-científica. (p. 33)

En este orden de ideas, al analizar las estrategias y los requerimientos del docente universitario, se hace necesario reconocer qué condiciones debe cumplir para poder ejercer su labor; esta es otra manera de evaluar al docente, lo que quiere decir que debe cumplir con unos mínimos en su quehacer. Remitiéndonos al concepto de la Orealc (2007), se definen los siguientes criterios: titulación, nacionalidad, integridad personal, conocimiento de la lengua vehicular en el proceso de enseñanza, buena salud y edad, entre otros.

En relación con la titulación,

[...] en la totalidad de los países es requisito imprescindible, para poder presentarse a los procesos selectivos de acceso a la profesión docente, el poseer el certificado de haber superado satisfactoriamente los estudios iniciales de formación docente correspondientes. Este requisito, sin embargo, puede no darse en caso de necesidad en Bolivia, Costa Rica y Uruguay. (p. 41)

Con respecto a la nacionalidad, “en la gran mayoría de los países analizados, un requisito exigido para poder optar a una plaza de profesor en el sistema público de educación es poseer la nacionalidad del país correspondiente o de un grupo de países” (p. 41).

En relación con la integridad personal, en la mayoría de los países “los candidatos han de demostrar su integridad personal, presentando un certificado de buena conducta o bien probando la inexistencia de antecedentes penales” (p. 42).

Respecto del conocimiento de la lengua vehicular en el proceso de enseñanza, se demanda el conocimiento de

[...] la lengua oficial y [que] demuestren cierta competencia en ella. Esto es así en Estonia y Noruega, también en Bélgica, si los candidatos han obtenido su titulación en una comunidad diferente a la que van a trabajar, o en España, si los futuros docentes desean trabajar en una comunidad con dos lenguas oficiales. (p. 42)

En relación con la demostración de buena salud, “en muchos países se exige un certificado médico o los postulantes se tienen que someter a un reconocimiento médico antes de ocupar una plaza de docente” (p. 42).

Respecto de la edad, algunos países fijan límites etarios: Bolivia, entre los 18 y los 60 años; Grecia, entre los 21 y los 50, y Puerto Rico, mínimo 18 (p. 42).

Se evidencia que el docente debe tener unos mínimos de formación y ciertas condiciones para cumplir su labor, pero una vez ingresado a la institución educativa, se deben seguir analizando las formas de su evaluación y promoción, tanto con sus estudiantes como con su desempeño.

En instituciones con diferentes antecedentes investigativos acerca de la evaluación, se ha encontrado que esta última es un factor que genera tensión entre los docentes y los estudiantes y en el docente mismo frente a su labor cuando la evaluación de los docentes es generada por los estudiantes desde su perspectiva frente a su propio proceso y sus intereses particulares, con instrumentos sesgados o inadecuados, y no desde la función general del docente como profesional. Coppola (s.f.), al respecto, refiere que,

[...] en general, los antecedentes en investigación y publicaciones tienen un peso mucho mayor a la hora de juzgar al docente. Además, evaluar la aptitud didáctica del docente mediante un dispositivo absolutamente artificial, una clase descontextualizada, donde los alumnos son el mismo jurado que califica y donde la tensión es un denominador común, es casi una situación absurda. En los concursos se evalúa al profesor de manera individual, en base a sus méritos, pero no es correcto considerar que se evalúe a la docencia y, mucho menos, la función docente, pues su evaluación requiere de una mirada que refleje la complejidad del ejercicio de la misma. (p. 11)

En Argentina, por tomar un caso, el docente es evaluado de manera individual para acceder a varios incentivos, y se le tienen en cuenta diferentes aspectos, como su formación académica, la participación en eventos y la dirección de tesis, entre otros. Coppola (s.f.) declara que

[...] existen otras evaluaciones que, si bien no evalúan la función docente, las hacen a los docentes de manera individual: aquellas que se administran para acceder y renovar subsidios de investigación o incentivos que requieren anualmente la rendición de la producción académica medida mediante publicaciones en revistas arbitradas, publicación de libros, participación en conferencias y congresos, formación de discípulos, dirección de becarios y tesis, entre otros aspectos. (p. 11)

En términos generales, la docencia tiene al menos doce entes evaluativos: rendimiento de los estudiantes, evaluación por iguales, autoevaluación, evaluación por expertos, evaluación por superiores, evaluación por exalumnos, clima de clase, materiales elaborados, producción investigativa, informes de las notas y los matriculados, portafolio y encuestas de opinión al alumnado, que aparecen reflejados en diferentes estudios (López-Barajas y Ruíz, 2005). Todos estos sujetos tienen formas diferentes de evaluar, algunas cuantitativas y otras cualitativas, y en muchas ocasiones son subjetivas; sin embargo, a grandes rasgos, se consideran algunos ítems que se repiten en la mayoría de las evaluaciones (López-Barajas y Ruíz, 2005):

1. el profesor ha cumplido el horario de clases;
2. el profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría;
3. el programa se define con claridad (metodología y contenidos);
4. el profesor anticipa los objetivos del curso y de cada tema;
5. el método de evaluación del profesor ha sido conocido con suficiente antelación a la fecha de examen;
6. el profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado en el transcurso de la asignatura;
7. el profesor muestra interés en que el alumno aprenda;
8. el profesor motiva y facilita la participación del alumnado en clase;
9. existe una buena relación entre el profesor y el alumno;
10. el profesor ha contribuido a que al estudiante del guste la asignatura;
11. el profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de las asignaturas;
12. el profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia;
13. el profesor responde con exactitud y precisión las preguntas que se le hacen;
14. el profesor domina la asignatura que imparte;
15. la metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a las características del grupo y de la asignatura;
16. los problemas, ejemplos o prácticas que plantea están bien pensados para el contexto de la asignatura;
17. el material técnico y de laboratorio necesario para la asignatura es el apropiado;
18. la bibliografía y el material didáctico recomendados resultan útiles para preparar la asignatura;
19. sus clases están bien preparadas;
20. existe coordinación entre las partes teórica y práctica de la asignatura;
21. el profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado en el inicio del curso;
22. los exámenes/evaluaciones que se han realizado se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados en clase;
23. el profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura, y
24. el sistema de evaluación de la asignatura permite revisión por parte del alumnado.

Además de los diferentes ítems traídos a colación sobre la evaluación docente, se insiste en no desconocer la institución en la que está inmerso; es decir, la evaluación debe incluir todas las instancias institucionales, de orden local y de orden externo referentes a su rol, considerando que el docente es un ser social que está en diferentes lugares y cumple otras funciones, ya sea como docente, gestor o investigador. Al respecto, Rizo (1999) afirma:

La identificación de los criterios e indicadores de evaluación ha sido fruto de la participación de todos los sectores académicos de la institución, lo cual ha permitido que el docente se sienta parte activa de todo el proceso y asuma actitudes receptivas y proponentoras hacia los resultados del proceso. (p. 1)

Entonces, como se ha visto, la evaluación involucra la docencia, la extensión y la investigación, y en algunas instituciones se considera la gestión como una cuarta función. En muchas ocasiones, aunque estas cuatro funciones incluyan la acción general del docente, son incompatibles con muchos de los modelos que desde las políticas públicas se instalan como obligatorios, siendo incómodos e inadecuados para los docentes y, en algunos casos, para las instituciones. Al respecto, vale la pena resaltar el caso norteamericano:

En los Estados Unidos, existe oposición en contra no solo del programa de Bush (No Child Left Behind), sino también del modelo de Obama, llamado Race to the Top (la carrera hacia la cima). Ambos ponían la evaluación por medio de exámenes de opción múltiple en el centro de un programa que resulta en premiar a los favorecidos y en relegar al olvido a las mayorías. (Rockwell, s. f., p. 4)

Y es que, en los sistemas de evaluación, los mecanismos e instrumentos evaluativos no son propios de la calidad del docente ni del área en la que se desenvuelve y mucho menos determinan la individualidad de cada maestro, como afirma Rockwell (s. f.):

Varios expertos en evaluación advierten que el uso de instrumentos que pueden ser válidos para evaluar a una población no lo serían como medidas del rendimiento individual. Es decir, la validez y confiabilidad de medidas realizadas para hacer un “diagnóstico” de un sistema (tipo PISA) no se sostienen para los casos individuales, ya que pasan a aumentar los márgenes de error. (p. 1)

Los mecanismos de evaluación no permiten entender al maestro en su quehacer específico y la forma como se desenvolvió en su curso o materia, por lo que los métodos de evaluación deben ser diversos y compatibles con la función institucional que se le ha delegado. Santos-Guerra (s. f.), en sus principios del profesorado, propone: “Los métodos tienen que ser diversos, pero no puede haber evaluación rigurosa sin observación directa de la práctica. Tienen que ser también sensibles para captar la complejidad. No se puede evaluar una realidad compleja a través de métodos simples”.

Es necesario revisar esta linealidad; hay que reconocer que en la práctica docente hay variables que involucran diferentes dimensiones particulares debido a los contextos

y las costumbres, y por eso, como se afirmó en el párrafo anterior, la observación directa debe complementar cualquier evaluación del docente.

Los estudiantes, maestros e incluso las instituciones, a quienes también se evalúa, deberían contar con criterios no tan lineales; hay aspectos que no se pueden medir pero sí son de gran incidencia al momento de aplicar las evaluaciones, como la formación académica que ha recibido, su contexto psicosocial, sus costumbres, dialecto, entre otras; sería interesante que se pensara la evaluación desde otro sentido, porque un problema fundamental es que la evaluación es un campo poco estudiado por la comunidad académica. (Aldana y Arce, 2013, pp. 31-32)

En la evaluación universitaria, como se ha evidenciado, se aplican diferentes elementos o categorías que parecieran no tener un vínculo directo con el quehacer docente y que la remiten a un acto evaluativo institucional de carácter universalista, competitivo y, por qué no, económico, criterios que se manejan más desde las instancias gubernamentales que desde la autonomía universitaria. Aldana y Arce (2013) identifican los siguientes elementos: 1) criterios, 2) instrumentos, 3) calidad, 4) rendición de cuentas, 5) regulación y selección, 6) autoridad y control, 7) investigación, 8) homogeneización, 9) intereses económicos e 10) intereses políticos.

Se resalta que, aunque muchos de estos criterios no atañen a elementos o parámetros preestablecidos en los lineamientos institucionales, van permeando paulatinamente los estándares institucionales y, por consiguiente, la labor docente:

Por lo general, los ítems de los cuestionarios empleados para recoger la opinión de los estudiantes están fundados en la investigación educativa, que identifica comportamientos docentes asociados a un aprendizaje exitoso; sin embargo, en los cuestionarios analizados se emplean algunos reactivos que no cumplen con los aspectos a evaluar y dependen de las consideraciones de múltiples ópticas evaluativas y el valor que se le atribuye a cada uno de estos elementos, desde los estándares determinados en los lineamientos institucionales. (Rueda, 2008, p. 7)

En este contexto general, al hablar de evaluación y de sus elementos y criterios, surgen preocupaciones serias sobre cómo, qué y para qué se evalúa en el campo docente en procura de entender la función de esta medición:

En efecto: ¿de cuándo aquí?, y ¿por qué nos ha dado por “medir” en el terreno de la educación? Y medir qué: ¿la educación?, ¿los resultados de esta?, ¿los aprendizajes?, ¿el desempeño de los docentes?, ¿las políticas educativas?, ¿los costos de la educación? Y podríamos seguir construyendo una larga lista de temas susceptibles de medición porque, en realidad, una vez adoptada esta postura epistemológica que instituye una mirada “sobre” —y no ya “desde”— el sistema educativo que se pregunta sobre el ¿cuánto?, el ¿cómo?, el ¿dónde?, etc., debemos admitir que todos los aspectos del quehacer educativo pueden ingresar en el terreno de la evaluación. (Iaies et al., 2003, p. 54)

Y es que estas preguntas se les hacen al sistema, a la sociedad y a algunos maestros, pero no todos los docentes están de acuerdo con los modelos que se están

manejando para la evaluación, pues piensan que no es el sentido de esta lo que se busca en realidad. Si se le pregunta a un docente acerca de la metodología de la evaluación, muy seguramente tendrá alguna respuesta específica que difiera de otro par académico, pero si se les pregunta cuáles son los agentes más adecuados para la ejecución de la evaluación, habrá concordancia al considerar que no existe un mismo grado de justicia evaluativa, ya que algunos docentes son evaluados por directivos, padres de familia, pares académicos y estudiantes desde sus propios criterios particulares:

Se preguntó a los docentes cuáles son los agentes más adecuados para llevar a cabo la evaluación de la calidad de su trabajo; las respuestas muestran que no todos gozan del mismo grado de legitimidad. Algunos de estos agentes son más “tradicionales” que otros. Entre los primeros pueden citarse las autoridades de la institución escolar (supervisores, directores, etc.). Más recientes son las propuestas de incluir a los agentes que conforman la demanda del sistema educativo (alumnos, padres de familia, representantes de la comunidad, etc.) en los sistemas de evaluación de docentes. (laies et al., 2003, p. 176)

Para evitar este problema de discrepancias en la evaluación, laies et al. (2003) proponen que se debe establecer un sistema claro, igualitario y burocrático, en contraposición a las jerarquías de las calificaciones o a la tipología de establecimientos, de manera que sea posible el diálogo para hallar las desigualdades existentes y combatirlas para tener una evaluación más equitativa entre el gremio de docentes; así, se propone que

[...] es posible construir una estrategia alternativa entre el igualitarismo formal y burocrático que cree superar las desigualdades por su negación burocrática y la consolidación de la desigualdad a través de su objetivación y formalización (mediante el establecimiento de jerarquías de calificaciones, tipologías de establecimientos, etc.). Esta consiste en desplegar mecanismos que permitan conocer tanto las desigualdades como la lógica de su producción, pero no para establecer *rankings* o acreditaciones jerarquizadas (bachiller de 7, de 8 o de 10), sino para usar ese conocimiento para contrarrestar los factores que producen y reproducen las desigualdades, en especial en el salón de clases. Desde esta perspectiva, las evaluaciones ofrecen, más que una utilidad pública, un servicio técnico-pedagógico. Desde esta perspectiva, es una herramienta que produce información para uso práctico de los educadores, los alumnos y sus familias. Esta estrategia se propone conocer las desigualdades, no para formalizarlas e institucionalizarlas, sino para combatirlas. (laies et al., 2003, p. 193)

En diferentes lugares del mundo la evaluación del docente universitario por parte de los estudiantes se hace al finalizar el curso, pero esto no permite una mejora del profesor, lo que representa un problema en esta manera de evaluar, pues puede que el docente reconozca sus falencias, pero no tiene tiempo para corregirlas en el curso específico que está desarrollando. Por ejemplo, en Argentina, las encuestas se

aplican al finalizar la materia o al momento de inscribirse en la siguiente (Coppola, s.f., p. 15).

Actualmente, al margen del desempeño cotidiano del docente que ingresa a una institución de educación superior, surge una situación que se replica en muchas universidades latinoamericanas y que amerita una reflexión:

Muchas veces, en algunos trabajos y en conversaciones con colegas de otros países —como México y España—, nos encontramos con situaciones hasta ahora no habituales en Argentina pero que reflejan un problema no deseable respecto de las exigencias y operaciones de procesos de evaluación de la docencia universitaria: los colegas afirman lo sobrecargados que están con tareas administrativas, la necesidad obligada de publicar, el renunciar a tareas de docencia o dirección de tesis por haber completado su cupo para estas actividades en la grilla de evaluación solicitada por la universidad o por el Estado...

Estas situaciones —que se agravan con la relación que se establece con los incentivos ligados a desempeño y a la promoción supuesta de la formación docente y a la investigación— no hacen más que desvincular al docente de su quehacer específico y enajenarlo con exigencias poco razonables que cumplimenta por obligación y no por interés propio. Incluso se ha llegado a afirmar que hubo una baja en la calidad de las publicaciones e investigaciones cuando están sujetas a una imposición externa y relacionada al mantenimiento del cargo o salario o categoría. (Fernández y Coppola, 2008, p. 114)

Refiriéndonos al mismo caso, la forma de evaluar al docente en Argentina también depende de la universidad o el centro educativo, ya que existen espacios en los que el estudiante puede o no evaluar al docente y no sucede nada, pero hay otros en los que evaluar al profesor es un requisito indispensable para poder inscribir una asignatura del siguiente nivel.

Las encuestas a los alumnos son anónimas, aunque en los tres casos (facultades de Agronomía, Ciencias Exactas y Naturales e Ingeniería) son requisito obligatorio de inscripción a materias y los alumnos acceden a las encuestas mediante una clave propia mediante la cual podrían ser identificados. En estas unidades académicas, la implementación de las encuestas es *online*. En el resto, se realizan de manera presencial (Farmacia y Bioquímica y Odontología). En Agronomía, Ciencias Naturales y Exactas, Ingeniería y Farmacia y Bioquímica, las encuestas se realizan a toda la población estudiantil. En Odontología se realiza sobre una muestra seleccionada, al igual que la propuesta de Psicología. (Coppola, s.f., p. 15)

Por otra parte, la evaluación universitaria del docente debe tener en cuenta su experiencia, sus procesos educativos e investigativos, los cargos y las dedicaciones para que el docente pueda realizar una reflexión acerca de su proceso y logre cambiarlo o mejorarlo creativamente; Coppola (s.f.) acota a este respecto:

Se debería contextualizar los procesos de evaluación, en tanto los contextos donde se insertan las facultades, a las particularidades de los docentes a los que se orientan (cargo, dedicación, etc.), así como tender a la construcción de criterios e indicadores orientados a la función docente, una actividad profesional, reflexiva y creativa. (p. 18)

Con referencia a la evaluación de los estudiantes, hay que cambiar la creencia de que una evaluación es una encuesta plana que no arroja resultados valorativos del docente ni una reflexión de este.

Por tanto, sería conveniente discutir, durante el seminario, la manera [en] que se articula la carrera docente con las formas de acceso, con los salarios, los sistemas de premios e incentivos —la meritocracia instalada en las agendas de educación superior— y su relación con las condiciones para la producción de investigación, extensión y enseñanza que ofrece cada institución. Es necesario revisar y generar nuevas formas de organización, promoción y evaluación de la carrera docente universitaria para superar, como señala Porter (2003), “estos modelos de planeación y evaluación que acentúan esta fragmentación y que no toman en cuenta las particularidades, las tradiciones, ni el contexto de las instituciones”. Cambios hacia formas dinámicas que den cuenta de la complejidad y gran número de variables, es decir, de una planificación y evaluación menos rígida, más flexible y más participativa. (Fernández y Coppola, 2008, p. 114)

Los procesos evaluativos, como se ha evidenciado, tienen diferentes actores, pero no se ha hablado de los pares académicos; es importante saber la opinión de los compañeros, ya que ellos también están observando la labor de los demás docentes, tanto en reuniones como en planeaciones. Al respecto, el Cinda et al. (2007) definen que “todo proceso de evaluación debe incorporar a los pares como una fuente importante de información sobre el desempeño docente, pues permite retroalimentar la actividad del docente y así mejorar la calidad de la misma” (p. 192).

Las evaluaciones educativas deben tener en cuenta los sujetos de la evaluación, como los pares académicos, pero también, como se ha discutido, los contextos. La autoevaluación no se ha considerado y es muy importante en la reflexión docente, pero debe hacerse, en efecto, muy consciente y rigurosamente; de hecho, existen métodos y programas que le ayudan al docente a realizar una buena autoevaluación:

La autoevaluación significa un ejercicio de reflexión acerca de uno mismo, de los conocimientos, las capacidades, las potencialidades y las necesidades que se poseen en contextos particulares. En la autoevaluación, los profesores someten a escrutinio su actuación frente a los estudiantes, con la finalidad de valorar la pertinencia y efectividad de su labor. Para su ejecución, la autoevaluación debe considerar tanto la participación de diferentes sujetos como la diversidad de instrumentos. Larry Barber (1997, citado por Fuentes Medina y Herrero-Sánchez, 1999) señala como técnicas e instrumentos posibles la retroalimentación proporcionada por cintas de video y audio, hojas de autoclasificación, informes elaborados por el propio profesor, materiales de autoestudio (como los programas diseñados para que el propio profesor valore y

analice su estilo de enseñanza), así como la investigación de técnicas y materiales alternativos, el modelaje, la observación en el aula de un externo, los cuestionarios, un asesor (experto o colega), hojas de comparación de estándares y el portafolio. (De Diego y Rueda, 2012, p. 62)

La evaluación debe ser muy cuidadosa para hacer análisis precisos, honestos y autocríticos, por lo que la autoevaluación con criterios y vigilada resulta auténtica y una verdadera reflexión de lo que se está haciendo bien y mal: una autocrítica. Hay autores que defienden esta idea, por ejemplo:

Diversas fuentes indican que la autoevaluación asistida resulta ser la única evaluación auténtica, dado que es el docente quien debe comprender e interiorizar las razones y sentidos de su evaluación. (De Diego y Rueda, 2012, p. 63)

Hay que aclarar que estos procesos evaluativos, aunque deben ser rigurosos, también deben estar acompañados de los mismos pares académicos, pues ellos sabrán afrontar cualquier inconveniente que se presente o situaciones particulares:

Se resalta que los procesos internos de evaluación deben ser adelantados y realizados por los coordinadores-docentes o pares que hacen parte del equipo formativo, analizando la acción de los docentes, el uso de recursos y materiales apropiadamente y también los conocimientos para afrontar no solo los aspectos académicos sino disciplinarios. A su vez, están en la facultad de evaluar la cooperación que los docentes tienen para con sus colegas, el compromiso con los deberes propiamente institucionales y la flexibilidad pedagógica en la inclusión de herramientas tecnológicas en espacios presenciales. (González et al., 2011, p. 234)

La autoevaluación deriva también de la evaluación formativa, en la que la reflexión hecha por los pares académicos y colegas genera en el docente puntos de cambio si estos son aportes de lo pedagógico y disciplinar; así, se propone que

[...] el mejoramiento del desempeño profesional no solo parte en una formación inicial (Méndez et al., 2007), sino [que] además debe estar sopesada por las interacciones evaluativas de forma interna, externa y a modo diagnóstico para determinar acciones referentes a las deducciones obtenidas y así consolidar en el docente una práctica basada no solo en los resultados, en tanto datos, sino también en los aportes de pares y colegas con prospectiva de una cualificación constante de su profesionalismo pedagógico y disciplinar. (González et al., 2011, p. 237)

Evaluación de la enseñanza

Para la evaluación de la enseñanza se hace necesario evaluar no solo los alumnos, sino también los profesores y, por extensión, toda la actividad universitaria. Es imprescindible revisar todos los elementos.

Para orientar el trabajo de los comités que realizan el proceso de evaluación, se ha elaborado una guía estructurada en los siguientes apartados: a) contexto de la

institución, b) metas y objetivos, c) programa de formación, d) recursos humanos, e) instalaciones y recursos, f) desarrollo de la enseñanza, g) resultados académicos y h) propuesta de mejorar y autoevaluación.

Estos puntos deben ser revisados desde todos los participantes de un programa de formación y se debe evaluar cómo están contribuyendo a esta cualificación.

Sobre la opinión que los alumnos tienen de la efectividad de la docencia, nos remitimos a Gracia y de la Iglesia (2006), quienes proponen una línea de análisis que sostiene que el profesor puede ser apropiadamente evaluado por medio de diversos atributos docentes:

Entre ellos, aparecen con regularidad en la literatura la claridad explicativa, la preparación y organización de las clases, rigor y competencia del profesor, habilidades comunicativas y de interacción con el grupo (Marsh, 1984, 1987). Entonces, si se dispone de una medida de la efectividad global del profesor, se puede estudiar la influencia en dicha efectividad de cada uno de los atributos docentes. (p. 3)

En este sentido, pero especificando una causalidad inversa, diversos estudios empíricos han constatado que el poder explicativo de la valoración asignada por los alumnos a diversas características del profesor es significativamente mayor si la variable a explicar es la nota esperada que si es la nota real (Ferrández, Mora y Lorente, 1999).

Quizás el aspecto más cuestionable de la evaluación docente es su nexo con estímulos económicos, lo cual contribuye a distorsionar aún más los resultados, ya que los docentes, más que ocuparse por mejorar el aprendizaje de los alumnos, se preocupan por sus ingresos; así, el puntaje de los alumnos adquiere un valor monetario, con lo cual se despliega un conjunto de estrategias enfocadas en el adiestramiento de los estudiantes para contestar los exámenes.

El artículo de investigación de Parada (2016) sobre el sistema de evaluación docente y las instituciones de educación superior tecnológica giró alrededor de varios interrogantes a partir de los cuales se construyeron los instrumentos de recolección de la información sobre la base de las siguientes categorías:

El mejor momento de la evaluación, los aspectos que se deben evaluar en un docente y los que no, la propuesta de nuevas estrategias desde los estudiantes para evaluar a sus docentes, la finalidad de la evaluación institucional y el mismo concepto de *evaluación*. (p. 182)

Además, afirma que la evaluación es un requisito que se exige pero que

[...] desde ningún punto de vista genera la construcción personal y profesional del docente; se ha limitado al instrumentalismo, y es un proceso de ritual o repetición. La evaluación no debe ser un proceso de descalificación personal o pública; muchas veces las instituciones no manejan la aplicación de los procesos de evaluación y estos se convierten en la herramienta para que los mismos estudiantes sentencien a

sus docentes, afirmando que no son competentes y mucho menos preparados en los temas pertinentes. (p. 181)

La evaluación permitirá también la mejora en los procesos pedagógicos del docente y el estudiante, en pos de regular el clima del aula de clase, identificar la pertinencia de las metodologías educativas y, sobre todo, generar el crecimiento del docente en su quehacer profesional y personal.

En este mismo orden de ideas, Parada (2016) deduce que los estudiantes consideran que la evaluación electrónica es buena, pero sería fundamental realizar una discusión presencial con los directores de departamento, de tal forma que se pudiera hablar con el docente; también sería fundamental evaluar mientras el docente realiza la clase, para identificar elementos a mejorar, y no continuar utilizando la evaluación como excusa para prescindir del docente.

Los docentes, por su parte, afirman no conocer ni entender los aspectos evaluados; las evaluaciones son largas, engorrosas, únicamente cuantitativas, y los estudiantes no están familiarizados con ellas, además de que quienes las hacen son los estudiantes malos.

La evaluación docente para los estudiantes sigue siendo aún desconocida; algunos ni siquiera durante su permanencia en la universidad la realizan, no conocen claramente los aspectos que evalúan y muchos se mueven por la empatía con su docente; la realidad con los docentes no es muy diferente: algunos de ellos no entienden tampoco los resultados obtenidos en sus evaluaciones, no saben qué les evalúan y no son tenidos en cuenta en la elaboración de su mismo proceso evaluativo; no cuentan con la claridad que deben tener sobre ello para su mejor desempeño docente. (Parada, 2016, p. 194)

Para esta autora, la mayoría de los sistemas de evaluación docente se basan en el uso de cuestionarios a los estudiantes, y muy pocos tienen elementos de evaluación conjunta, como evaluación de pares, autoevaluación o evaluación por directivos, por lo que es importante la propuesta de nuevos sistemas de evaluación; esta idea se expresa con conocimiento de causa, puesto que la autora realizó una pasantía doctoral en la Universidad de Chile. No obstante, sobre el proceso de evaluación, la autora señala:

Los estudiantes consideran que es largo y engorroso; los docentes opinan que los instrumentos institucionales no son claros en sus preguntas y no entienden los resultados, y los directivos, en su gran mayoría, opinan que los instrumentos son pertinentes y que lo que hace falta es un proceso de sensibilización sobre la importancia de la evaluación de docentes como estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. (p. 195)

La evaluación, una mirada nacional

Al ubicarnos en el contexto colombiano, se puede observar que la evaluación del docente universitario es variada, pues cada universidad, aunque en general obedece

a los decretos y las leyes institucionales, sus mapeos de evaluación a profundidad son variados, así como sus instrumentos; por ejemplo, la Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia (2011) reconoce su propio instrumento evaluativo:

Tenemos entendido que el instrumento de evaluación utilizado actualmente en la “evaluación de cursos y docentes”, y que explora exclusivamente la opinión de los estudiantes a través de una encuesta, fue construido en su momento (tal vez hace más de 10 años) desde una propuesta emergida de la Facultad de Ciencias de la sede Bogotá, aspecto que puede inferirse de la lectura y correlación de sendos documentos de esa época. (p. 8)

A la singularidad institucional se suman variados instrumentos y procesos evaluativos, pero también hay que tener en cuenta otras instancias de evaluación, como el salario del docente; en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2002b), en el Decreto 1279 (art. 6), establece que la asignación salarial estará enmarcada en puntos salariales:

Los puntajes se establecen de acuerdo con la valoración de los siguientes factores:

- a. los títulos correspondientes a estudios universitarios;
- b. la categoría dentro del escalafón docente;
- c. la experiencia calificada, y
- d. la productividad académica.

Dejando de lado los puntos salariales y retomando el discurso de la evaluación del docente en la institución, los modelos tradicionalistas siguen estando presentes en cuanto a que la definición y especificación de los criterios evaluativos no están claros, y por tanto, ya sea en general en la educación superior o en alguna universidad concreta, se hace caótico el ejercicio de sistematización o creación de instrumentos evaluativos precisos; al respecto, la Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia reflexionó en 2011 sobre este aspecto:

Ahora bien, aun cuando la meta, la estructura y las maneras de dicha evaluación en relación con la docencia propiamente dicha han sido bosquejadas en el planteamiento del modelo general de evaluación, hemos encontrado, en la Universidad Nacional en particular, pero en la educación superior en general, una falta de definición y explicitación de criterios sobre qué aspectos específicos del desempeño deben ser evaluados. Es obvio que, ante la falta de definición de ese paradigma docente, la formulación de sistemas e instrumentos se convierte en un ejercicio caótico y anárquico. (p. 37)

De la misma manera, la evaluación docente en un hecho progresivo que involucra un cambio y propuesta constante, puesto que se suele pensar en la mejora después

de la evaluación, cuando se analiza en los resultados lo que está bien y lo que está mal; así, el MEN (2008b) defiende esta idea de la siguiente manera:

Al decir que la evaluación anual de desempeño laboral de docentes y directivos docentes es un proceso continuo, se quiere enfatizar el hecho de que se realiza durante todo el año escolar. No podría ser de otro modo, puesto que la evaluación debe impulsar el mejoramiento continuo, lo cual solo es posible si hay reflexión permanente de parte de quienes trabajan en las instituciones educativas y seguimiento al desempeño (propio y de otros) de acuerdo con estándares de calidad y compromisos adquiridos. La continuidad en el proceso permite igualmente recolectar información representativa de los evaluados, y no solamente observaciones aisladas y puntuales para emitir valoraciones ajustadas al desempeño real de los docentes y directivos docentes. (p. 11)

Además, la Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia (2011) señala que la evaluación docente debe regirse bajo parámetros integrales y seguimientos por periodos:

Una de las piedras angulares del modelo y de los procesos es justamente la posibilidad de contar con información integral, válida y precisa sobre el quehacer de cada docente y que reposará en el denominado “portafolio de información”, el cual contendrá entonces datos, información o calificaciones acumuladas y ponderadas de trabajo desempeñado por el docente para cada periodo calificado. (p. 37)

Todas las universidades en Colombia tienen sus estatutos y formatos de evaluación docente y estudiantil; por tomar un caso específico, el Consejo Académico de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) (2010) acordó:

Que el Consejo Académico, en sesión 16 del 15 de mayo de 2009, aprobó el formato de Evaluación del Desempeño Docente, Estudiante-Profesor.

Que el Consejo Académico, en sesión 36 del 28 de octubre de 2009, aprobó el formato del Plan de Trabajo Académico del docente.

Que el Consejo Académico, en sesión 13 del 18 de mayo de 2010, aprobó los instrumentos o formatos de Evaluación, Profesor-Administración Académica y Profesor-Plan de Trabajo Académico, para evaluar el desempeño de los docentes de la universidad.

Que el Consejo Académico, en sesión 19 del 10 de agosto de 2010, ratificó la aprobación de los instrumentos o formatos para llevar a cabo la evaluación de desempeño de los profesores de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (p. 2)

Uno de los instrumentos evaluativos en Colombia son las encuestas con preguntas de respuesta múltiple, como el que refiere la Universidad Nacional:

Se presentan a continuación los 17 reactivos o preguntas de escogencia múltiple con sus opciones de respuesta y códigos, y las dos preguntas abiertas de la encuesta de percepción estudiantil del desempeño docente. Se debe reiterar que este instrumento aún es tentativo a pesar de haber surtido ya las fases de validación de cara y

contenido mediante el consenso formal de un grupo de profesores. Este instrumento se irá refinando en la medida en que se verifiquen los otros tipos de validación (de constructo, confiabilidad y sensibilidad al cambio) una vez sean aplicadas a los estudiantes en versiones sucesivas, tras de lo cual podría ser factible la eliminación o adición de reactivos o preguntas. Por el momento, todas las preguntas tendrán el mismo peso en la eventualidad de querer obtener, de todas o de algunas de ellas, una calificación numérica del desempeño, en algún tipo de escala. Este trabajo estará concluido una vez se disponga de todos los instrumentos validados y una ponderación del peso de cada función misional y dentro de ellas el peso de cada dominio y de cada característica o atributo en particular. (Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia, 2011, p. 60)

Mejoras en la evaluación docente

Se ha venido hablando de algunos instrumentos de evaluación a nivel general, y también de la asignación salarial de un docente, que es otra forma de evaluarlo, pero estos instrumentos solo arrojan números o calificaciones que no dicen nada y no permiten ver las relaciones docente-estudiante o docente-docente y su disposición para emprender acciones de mejoramiento en las aulas de clase; esto es, desafortunadamente, un denominador común en muchas instituciones de educación superior, y la Universidad Nacional de Colombia tuvo este mismo sentir:

Es menester diseñar y construir un instrumento o conjunto de instrumentos, ahora inexistentes, que arrojen información válida, comprehensiva, sensible y ponderada sobre la relación de interacción de los profesores y sus estudiantes en el desarrollo de las actividades académicas, aspecto que va mucho más allá de la simple didáctica y de un simple instrumento, reconociendo la enorme complejidad de esta tarea. Estos instrumentos deberían brindar información (válida, precisa y oportuna) de tal naturaleza, calidad y efectos de dicha interacción que le permitiera al docente en su autoevaluación, así como a su departamento y a la institución, emprender acciones reales de mejoramiento. (Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia, 2011, p. 10)

También es necesario evaluar la forma como se presenta o aplica la evaluación: si es en lápiz y papel o de manera virtual, ya que cada una tiene sus pros y sus contras. Por esto, es necesario determinar si

[...] hacer la encuesta de manera física (tradicional) o vía web, como epifenómeno de la discusión no acabada (o posiblemente no iniciada) del grado de sistematización integrada que la institución desea para esta iniciativa (y para ella). Como ya se referirá, la forma física “con lápiz y papel” es dos veces más costosa en su operación que la forma vía web, sin tener en cuenta el impacto ecológico que significaría la utilización anual de 500 resmas de papel en el proceso. (p. 10)

Sin embargo, la vía virtual también tiene sus contras:

En la forma *online*, aun así, dada la infraestructura algo limitada de la plataforma informática con que cuenta la universidad, así como el engorroso sistema del aplicativo y el extenso cuestionario disponible, que hacen muy lento y prolongado el aporte de los estudiantes, se hace materialmente imposible soportar concurrencias significativas de los mismos ya que, como suele ser usual, estos dejan dicha participación “para lo último”. (p. 11)

Ya sea escrita de manera tradicional o virtual, la evaluación presenta dificultades que alteran su veracidad, y tampoco existe una sistematización general que involucre o dé cuenta del proceso del docente, de su rol en el aula de clases y de las evaluaciones:

Sea que se alivie y aligere el instrumento y forma de la participación, deberán asegurarse estrategias (posiblemente al interior de cada sede y cada facultad) que aseguren el fraccionamiento de la concurrencia a lo largo del día y durante todo el periodo abierto para la participación. También que, sea de manera física o papel, no se concibe en los tiempos actuales la realización de esta tarea portentosa de información sin contar con un proceso de sistematización de los datos, así como de sus procesos, aspectos que están medianamente desarrollados con el sistema tradicional y que por tanto requieren de desarrollos adicionales a los existentes. (p. 11)

Continuando con la reflexión, nos remitimos a la evaluación y a su eficiencia en el aula de clases, pues hay que tener en cuenta el contexto, los sujetos y los actores que se quiere evaluar, aspecto que Rizo (2004) ejemplifica así:

En plena Revolución Industrial se requería que las instituciones educativas proporcionaran a los ciudadanos la formación que enfatizara en: a) la mecanización de rutinas, pues la mano de obra que se necesitaba debería ser competente en repetición acertada de actividades; b) la memorización, pues era necesario aprender y seguir instrucciones contenidas en manuales; c) la disciplina y obediencia, pues la industria necesitaba personas que supieran acatar y someterse a las órdenes de sus superiores. (p. 3)

Desde este enfoque, la evaluación fue y es diferente a un modelo poscontemporáneo, como escuela nueva o constructivista, en el que se valora y se premia el saber del estudiante y lo que logra proponer y desarrollar con su entorno. Por tanto, la evaluación tiene sus variantes en diferentes circunstancias.

En cuanto al docente y su evaluación, muchas instituciones tienen muy en cuenta la opinión de los estudiantes, lo que está bien, pues son actores del proceso evaluativo, pero surgen interrogantes sobre la validez de la información en el sentido de que no siempre es honesta una evaluación cuando el estudiante la utiliza como mecanismo de venganza hacia el docente por haber perdido alguna asignatura; esta y otras inquietudes deben tenerse en cuenta en la evaluación del estudiante hacia el docente. Rizo (2004), por su parte, da cuenta de estas preocupaciones:

Por ejemplo, al analizar a los estudiantes como fuente de información, pueden surgir interrogantes acerca de qué información pueden proporcionar, en qué momentos serán consultados, cómo se valorará la información obtenida, etc., y se deben resolver cuestiones como las siguientes: ¿a todos los estudiantes se les puede interrogar sobre todos los aspectos del trabajo de sus profesores? ¿Valdría la pena presentar cuestionarios de opinión diferentes para estudiantes de primeros semestres que para los de semestres intermedios o para los de últimos semestres? ¿Los estudiantes solo pueden dar información válida sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Es necesario cruzar información de rendimiento de los estudiantes con la información obtenida de sus percepciones acerca del trabajo del profesor? ¿El rendimiento de los estudiantes es un buen indicador del trabajo del profesor? ¿Si a los estudiantes les va bien, es mérito del profesor, y si les va mal, se debe a un mal trabajo del profesor?, etc. (p. 10)

Como también se tiene en cuenta la evaluación por parte de los pares académicos u otros profesores, así como con los estudiantes, existen interrogantes acerca de la ética docente y la claridad en la información recogida con la evaluación. Rizo (2004) lo expone así:

Con respecto a los colegas, deberían resolverse, entre otras, cuestiones como las siguientes: ¿qué condiciones deben generarse para lograr que los profesores suministren información confiable sin sentir que faltan a su ética profesional? ¿Sobre qué aspectos pueden ser interrogados los profesores acerca del trabajo de sus colegas? ¿Todos los profesores pueden suministrar información sobre los mismos aspectos? ¿Qué impacto tiene en el ambiente organizacional la evaluación realizada por los colegas? ¿Son convenientes los cuestionarios en los que se pide una calificación a los profesores? Y, así sucesivamente, se procede a caracterizar cada una de las fuentes que se vayan a utilizar. (p. 11)

La evaluación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Al hacer un recorrido rápido por la contratación y selección del docente de la Universidad Distrital, se reconoce que

[...] la evaluación docente va desde la misma contratación, en la medida que se sepa cómo se contratan los docentes; si esos docentes son los pertinentes frente a los objetivos misionales de la universidad y frente a los principios que enarbolan la universidad, se tendrían mejores procesos de evaluación e inclusive se tendría que invertir menos en la misma capacitación, pero no solo en términos de costos, sino que sería más asertivo el docente que entra a la universidad. (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016c, p. 19)

Se evidencia, así, que la carrera evaluativa en la Universidad Distrital empieza desde que el docente se postula para trabajar en la institución. El Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2016), en el proyecto de

Acuerdo de Modificación de la Planta Docente, establece los perfiles de los docentes de la universidad, los cuales son:

1. título universitario de pregrado de mínimo cuatro años;
2. título mínimo de maestría;
3. experiencia docente universitaria de mínimo tres años en tiempo completo o su equivalente;
4. experiencia profesional certificada de mínimo dos años, y
5. experiencia de investigación o investigación-creación mínima de dos años.

Además de estos requisitos, el Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital (ILUD) exige el dominio de una lengua extranjera, con varios criterios para su valoración; asimismo, existen dos pruebas para la admisión docente, una escrita y otra oral, definidas por el Consejo Superior Universitario (2016). En relación con la prueba escrita, el documento señala:

Cada perfil debe publicar las temáticas que serán evaluadas en la prueba escrita. El Consejo Académico definirá, a solicitud de los consejos de facultad, el tipo, forma y criterios de evaluación de la prueba, que deben ser publicados en conjunto con los perfiles. (Art. 55)⁴

Respecto de la prueba oral, la norma refiere:

El concursante debe realizar una prueba oral pública que podrá ser una disertación, clase presencial, clase virtual, juego organizacional o una audición. El Consejo Académico definirá, a solicitud de los consejos de facultad, el tipo, forma y criterios de evaluación de la prueba, que deben ser publicados en conjunto con los perfiles. (Art. 55)⁵

Después de la realización de las dos pruebas, y sumados los puntajes de la valoración del segundo idioma y los puntajes por investigación y otros estudios, se hacen públicos los resultados, que arrojan como ganadores a los docentes con mejor puntaje.

.....

- 4 "La responsabilidad de la evaluación de esta prueba es de los jurados. Para el desarrollo de la evaluación, entrega y publicación de los puntajes, el jurado tendrá como máximo cinco (5) días hábiles contados después de la realización de la respectiva prueba" (parágrafo 1). "Cada jurado por separado evaluará la prueba escrita presentada por los concursantes y el resultado de la evaluación corresponderá al promedio aritmético de los resultados de todos los jurados consignada en acta debidamente firmada y publicada" (parágrafo 2).
- 5 "La responsabilidad de la evaluación de esta prueba oral es de los jurados. Para el desarrollo de la evaluación de la prueba, entrega y publicación de los puntajes, el jurado tendrá como máximo dos (2) días hábiles contados después de la realización de la respectiva prueba" (parágrafo 1). "Cada jurado por separado evaluará la prueba oral presentada por los aspirantes y el resultado de la evaluación corresponderá al promedio aritmético de los resultados de todos los jurados consignada en acta debidamente firmada y publicada" (parágrafo 2). "A la prueba oral podrá asistir cualquier interesado, excepto los mismos aspirantes. La asistencia en ningún caso da derecho a participar con voz" (parágrafo 3).

Los docentes de la universidad se pueden clasificar, según el tipo de vinculación, de la siguiente manera (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002d):

- a. Docente de carrera: es docente de carrera la persona natural inscrita en el escalafón docente de la universidad o que se encuentre en periodo de prueba, de acuerdo con los requisitos establecidos en el presente estatuto. Su vinculación será por concurso público de méritos y mediante nombramiento. (Art. 7)
- b. Vinculación especial: son docentes de vinculación especial aquellos que, sin pertenecer a la carrera docente, están vinculados temporalmente a la universidad. (Art. 13)

En cuanto a los docentes de carrera, el Estatuto Docente de la Universidad Distrital los clasifica, según su dedicación, así:

- a. Tiempo completo: el docente de tiempo completo está obligado a dedicar a la universidad cuarenta (40) horas semanales en las funciones propias de su cargo. Cualquier extensión adicional a su jornada semanal de trabajo se hará en términos de la ley.
- b. Medio tiempo: el docente de medio tiempo dedica a la universidad veinte (20) horas semanales en las funciones propias de su cargo. Cualquier extensión adicional a su jornada semanal de trabajo se hará en términos de la ley.
- c. Dedicación exclusiva: son docentes de dedicación exclusiva aquellos que además de sus actividades docentes, desarrollan programas de investigación, de extensión, de servicios, de asesoría o consultoría, enmarcados en el plan de desarrollo de la universidad, aprobados institucionalmente y que soliciten su calidad de tales. (Arts. 9-12)

Y con respecto a los docentes de vinculación especial, el Estatuto Docente los clasifica de la siguiente manera:

- a. Docentes de hora cátedra: los docentes de hora cátedra vinculados a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas no son empleados públicos docentes del régimen especial, no pertenecen a la carrera docente y su vinculación se hará de conformidad con la ley.
- b. Docentes ocasionales: los docentes ocasionales no son empleados públicos docentes de régimen ni pertenecen a la carrera docente, y su dedicación podrá ser de tiempo completo (40 horas semanales) o medio tiempo (20 horas semanales), hasta por un periodo inferior a un (1) año, cuando la universidad lo requiera. Sus servicios son reconocidos de conformidad con la ley.
- c. Docentes visitantes: son docentes visitantes aquellos de reconocida idoneidad y que colaboran en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en virtud de convenios con instituciones nacionales o extranjeras de carácter cultural, artístico,

filosófico, científico, humanístico, tecnológico o técnico en los campos propios de su especialidad.

- d. Docentes expertos: son docentes expertos aquellas personas sin título universitario, pero de reconocida idoneidad en un área o campo determinado del saber o de la cultura, vinculados a la universidad para la enseñanza de las artes, la técnica o las humanidades. El Consejo Académico recomienda al Consejo Superior Universitario la vinculación de estos docentes. (Arts. 13-17)

Se pueden evidenciar diferentes maneras de discriminar al docente de acuerdo con el tipo de vinculación y el tiempo que labore en la universidad, pero existen interrogantes sobre cómo se lo evalúa en la Universidad Distrital.

Instancias y actores de la evaluación docente

Dentro de los discursos y las prácticas de poder de la evaluación docente, un elemento de análisis arqueológico son las instancias y los actores que intervienen en esta. Como se ha venido argumentando en apartados anteriores, la evaluación docente puede estar dirigida a la evaluación de la labor del profesor durante el periodo en que está realizando su ejercicio, pero también puede tener como objetivo evaluar su desempeño con fines de certificación. Por ello, cuando se considera este tipo de evaluación, es válido preguntar quién debe evaluar esta labor y de qué forma. Berck (citado por Herrero, Pérez, Gómez-Torres, Vizcaya y Mora, s.f.) señala que el tipo de evaluación que se realice a los profesores dependerá del tipo de sujeto que realice la evaluación, pues, en general, “son los alumnos la fuente de información más frecuente para evaluar la docencia y a los docentes” (p. 5).

Herrero, Pérez, Gómez-Torres, Vizcaya y Mora (s.f.) señalan que, después de más de tres décadas de debate, los especialistas están de acuerdo en que los estudiantes pueden ser un actor válido para evaluar a los profesores siempre que se considere su anonimato. Smith y Paulen (1984, citados por Herrero et al., s.f.) sostienen que la opinión de los estudiantes no puede ser ignorada, si bien reconocen que estos carecen de un conocimiento completo acerca de la formación del profesor. Además, diferentes estudios destacan la importancia de realizar una triangulación con otras fuentes de evaluación, para mejorar la validez de los resultados, y consideran que es recomendable que la evaluación sea realizada por agentes externos. En un estudio para la adecuación al EEES citado por Herrero et al. (s.f.) se propone que quienes deben realizar la evaluación docente son el propio profesor, los estudiantes actuales y pasados, otros profesores y los equipos directivos.

Sin embargo, a pesar de reconocer que un primer nivel de la evaluación docente está muy relacionado con las prácticas pedagógicas y de enseñanza, aparecen otras evaluaciones que se refieren a la condición docente. El profesor no solo se dedica a la enseñanza, pues generalmente también realiza actividades de investigación, extensión, proyección social y administrativas. Además, será evaluado

desde su ingreso, durante su permanencia y hasta la finalización de su estancia en la universidad, por lo que aparecen otros tipos de evaluación del docente, como evaluación para el ingreso, evaluación de la investigación y la producción, evaluación de las funciones administrativas y evaluación para optar a convocatorias, entre otras.

Esto conduce a que quienes evalúan al docente o la docencia pertenecen a diferentes instancias y no son solo los estudiantes, ellos mismos u otros docentes. Así, entre las instancias y sujetos de evaluación docente, se pueden mencionar las dependencias gubernamentales e institucionales y los cuerpos colegiados encargados de formular y aplicar las políticas de evaluación, propiciar las prácticas evaluativas, monitorear los procesos evaluativos, comunicar resultados y formular procesos de formación docente, entre otras tareas. Generalmente, estos cuerpos colegiados son los que definen qué evaluar y cómo en cuanto al ingreso de los profesores y su permanencia, están encargados de redactar los estatutos y procedimientos de evaluación y supervisan que la evaluación sea confiable, válida y útil.

Muñoz y Fonseca (2008) refieren que hay agentes internos y externos a la institución, y en la evaluación docente se utiliza alguna de estas instancias o ambas, desde un modelo mixto que integra la evaluación de agencias o pares externos y la evaluación interna. Los tres modelos, afirman, son legítimos y depende de las universidades escoger el más apropiado. Lo habitual es que sean las universidades las que evalúen la actividad docente de sus profesores, aunque existen casos en que se recurre a instancias externas. En ocasiones, se usa el modelo externo o mixto para evaluar la investigación y el currículo de los profesores.

La revisión bibliográfica y el proceso de análisis documental demuestran que existen instancias en el contexto educativo encargadas de generar los procesos de evaluación de las universidades. Los autores, las investigaciones y los documentos institucionales referencian instancias de orden gubernamental cuyo principal fin es generar las políticas de evaluación nacional y supervisar la calidad de la educación en los diferentes países. Al respecto, se referencian los cuerpos colegiados y la estructura administrativa y académica de las universidades de diferentes países, que se relacionan de manera directa o indirecta con la evaluación docente. Se mencionan también los sujetos que evalúan y son evaluados: docentes y estudiantes. Asimismo, en algunos documentos se hace referencia a comisiones de expertos, internos o externos, que tienen responsabilidad en la evaluación docente. También emergen instancias de apoyo a los procesos de evaluación, como comités, grupos técnicos y secretarías. Y por último, aparecen propuestas de participación en la evaluación docente de instancias sociales, comunitarias y familiares.

Es importante reconocer que el aumento y protagonismo de un Estado evaluador y de las instancias gubernamentales para la evaluación docente está relacionado con las reformas a la educación y las políticas que determinan el quehacer docente y que orientan lo que se puede denominar *calidad en la educación*.

Dimaté, Tapiero, González, Rodríguez y Arcila (2017) señalan que las reformas a la educación marcan un recorrido de la evaluación docente y del papel del profesor, tanto en la educación como en el mejoramiento de sus propias prácticas. En general, estas reformas buscan mejorar la calidad de la enseñanza, de la formación docente y de la educación. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), desde el año 1966, ha venido señalando la importancia de asignarles a los educadores un mayor protagonismo en el proceso de gestión, plantificación e innovación educativa. En la II Conferencia, celebrada en Lima en el año 1975, se hicieron recomendaciones para que se crearan condiciones adecuadas para el ejercicio docente y se invitó a los profesores a asumir mayor responsabilidad para preparar la vida comunitaria, familiar y productiva de los jóvenes. En 1990, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, se consideró la importancia de generar una educación de calidad para la humanidad y se reiteró, nuevamente, el papel central del profesor en la orientación y desarrollo de reformas educativas que generaran cambios en la enseñanza y el aprendizaje para todos. Luego, después de 1998, se reconoció la evaluación para la acreditación y aparecieron una serie de reformas que buscaban fortalecer las universidades a partir de la evaluación. Se consideró que los docentes de nivel superior debían asumir un compromiso ético con el mejoramiento de la práctica pedagógica por medio de la reflexión, la investigación y la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. La responsabilidad de la evaluación docente recayó, entonces, sobre estos actores, quienes tienen que establecer los criterios de la condición docente, del quehacer del profesor; monitorear las funciones de los profesores, especialmente las de docencia, investigación y extensión, y formular los procesos de evaluación.

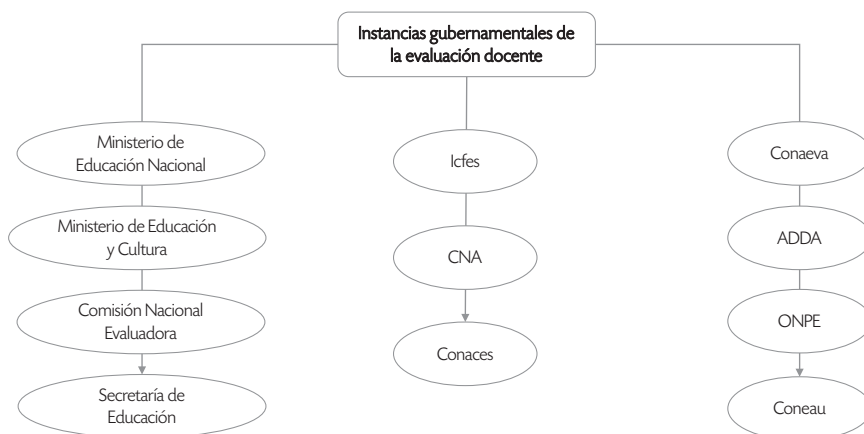
Para el caso colombiano, Jaime et al. (2008) mencionan que el artículo 68 de la Ley 30 les reconoce a los consejos académicos de las universidades el nombramiento, los derechos y las responsabilidades de los docentes; también mencionan el Decreto 2566 de 2003, que señala otras políticas para el desempeño docente, el sistema de créditos educativos, nuevos modelos de enseñanza y tutorías, y, finalmente, recuerdan que el Decreto 620 de 2000 establece criterios para la evaluación de docentes que están al servicio del Estado.

A continuación se presentan los resultados de la revisión bibliográfica sobre estas instancias, así como el análisis de los discursos a través de la revisión de actas, informes, acuerdos, políticas institucionales e investigaciones, junto con los resultados de la encuesta realizada a los profesores y estudiantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; el conjunto de los resultados se organizó así: instancias gubernamentales, instancias institucionales, docentes y estudiantes, expertos y sujetos y prácticas en la Universidad Distrital.

Instancias gubernamentales

La revisión documental permitió observar cuáles son las instancias gubernamentales que se relacionan con la evaluación, en general, y con la evaluación docente, en particular. Los documentos evidencian la presencia de los ministerios de educación de algunos países de Europa y América Latina. La Orealc (2007) menciona que en Europa la responsabilidad de la contratación de los profesores está en manos de los ministerios de educación: “Sucede así en Chipre, Francia, Grecia, Italia, Liechtenstein, Luxemburgo, Malta y Portugal” (p. 44). Por otra parte, en cuanto a América Latina, menciona que los ministerios de educación están a cargo de esta tarea de selección en países como Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. En países como Argentina, Bolivia y Paraguay, así como en el estado de California y en algunos países europeos, existen algunas instancias intermedias que generalmente pertenecen a municipios o provincias. La Orealc agrega que en Puerto Rico y El Salvador, en América Latina, y en Hungría, Irlanda y Letonia, entre otros países de Europa, existe una responsabilidad compartida con los centros educativos. Por último, menciona que la máxima responsabilidad en algunos casos recae en el centro educativo (figura 7).

Figura 7. Instancias gubernamentales mencionadas en los documentos de evaluación docente



Fuente: elaboración propia.

En el *Manual de la evaluación de desempeño* del MEN (2003) se evidencia la consolidación de una política de evaluación para el país. En el documento se mencionan la importancia de la calidad de la educación y una estrategia denominada “Evaluar para mejorar”. Allí, el ministerio menciona que, para lograr estas metas, resulta necesario realizar la evaluación del desempeño de los docentes y de los directivos:

La evaluación es un medio que nos permite conocer los aciertos y las equivocaciones, verificar si los procesos para alcanzar las metas son adecuados y si el logro de los resultados es conveniente o inconveniente con respecto a los propósitos. Esto nos permite crear alternativas de mejoramiento que comprometan a todos los actores del sector educativo para avanzar más rápidamente. (p. 5)

En este manual se asume al Estado como un organismo evaluador que demarca la necesidad de instalar una cultura de la evaluación y de la omnievaluación: “Todos nos debemos evaluar. Evaluar para mejorar”, menciona.

Sin embargo, a pesar de que estos organismos nacionales son instancias de la evaluación, allí mismo inician las problemáticas adscritas a la evaluación y la evaluación docente. Ardila-Rodríguez (2011) realiza un análisis de las políticas de calidad en Colombia, y aunque se reconoce el papel del Ministerio de Educación en demarcar y tratar de asegurar la calidad, se evidencian varias problemáticas en esta instancia y en las leyes que demarcan la calidad en la educación del país. Menciona, por ejemplo, que la ley no reglamenta el accionar de los organismos garantes de la calidad, que no hay visibilidad en las políticas, estrategias y técnicas para evaluarla y que el sistema no la asegura realmente. Además, señala que las prácticas de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Conaces), el Icfes y el ministerio son diferentes.

En la revisión documental también se encontró que existe una responsabilidad de otras instancias, como las comisiones nacionales de evaluación (la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria [Coneau] es un ejemplo), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y las secretarías de educación.

El Cinda (1993), en su documento sobre la acreditación universitaria en América Latina, realiza un análisis de este proceso y de las instancias que realizan la evaluación en los países latinoamericanos. Para el caso de la calidad docente, menciona que no hay una forma absoluta de lograrla dado que es un concepto “relativo, complejo y multifacético” (p. 19). Además, señala que no todas las políticas y los sistemas de evaluación tienen el mismo desarrollo; sin embargo, sí existe un amplio consenso en determinar que la acreditación es fundamental para garantizar la calidad de la educación superior.

También se mencionan las instancias conformadas por académicos que tienen experiencia y que entregan un informe sobre la institución visitada. La efectividad, menciona el Cinda (1993), depende de la organización del comité visitador: “Esta comisión, al igual que los comités visitadores, está compuesta por académicos de larga experiencia en diferentes disciplinas y educación profesional, algunos con muchos años de trabajo en acreditación” (p. 31).

Así, en el documento se describen algunas de estas comisiones en diferentes países. En el caso de Estados Unidos, por ejemplo, existen seis comisiones regionales

que realizan la acreditación institucional, y la acreditación especializada es hecha por agencias dependientes de las asociaciones profesionales.

En los países europeos, en oposición a lo que ocurre en los latinoamericanos, el proceso busca descentralizar las funciones del Estado frente a la evaluación. En países como el Reino Unido, Francia, Alemania, Bélgica, Suecia y Holanda, cada país tiene unos procedimientos de evaluación. En Suecia, por ejemplo, se centran en el trabajo desarrollado; en Inglaterra, en el desempeño, y en Francia existe un comité nacional de las universidades para revisiones periódicas.

En República Dominicana, la instancia de acreditación se denomina Asociación Dominica para el Autoestudio y la Acreditación (ADAA). En México surgió, a finales de los 80, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva), que tenía como fin crear los estándares de calidad para la educación superior. En el caso de Brasil, las agencias de acreditación se denominan Sistema de Acreditación Universitaria de Programas de Posgrado (Capes) y Consejo Federal de Educación (CFE), para pregrado. En Colombia, como ya se mencionó, las instancias son el Icfes, el CNA y la Conaces.

Jaime et al. (2008) desarrollaron un estudio en la UPTC sobre la implementación de las políticas de acreditación institucional. Este proceso implicó la creación del Comité Central de Autoevaluación y Acreditación, que está conformado por el rector, el vicerrector Académico, el vicerrector Administrativo, un integrante de cada facultad, un estudiante, un egresado y el jefe de la Oficina de Planeación. El comité asume la responsabilidad de elaborar los instrumentos con la participación de docentes del área de psicología y estadísticas.

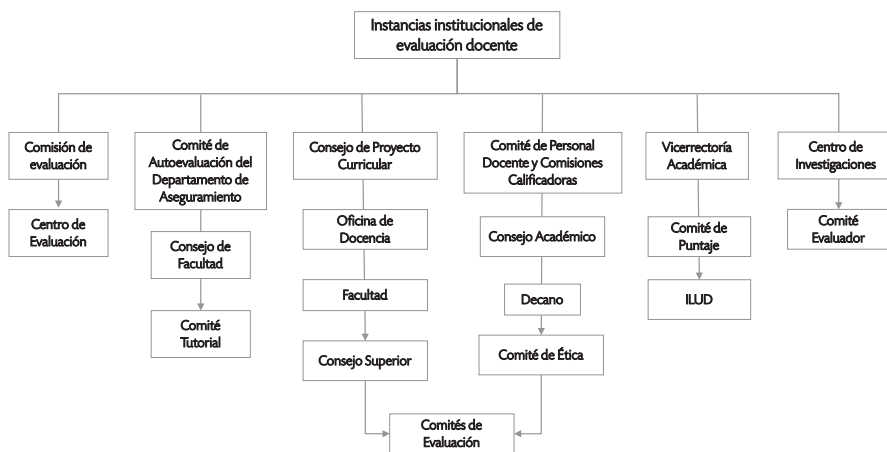
Asimismo, existen otro tipo de instancias que se relacionan con la evaluación y que están direccionadas a la investigación y la generación de propuestas. En este caso, Aldana y Arce (2013) realizaron un estado de la cuestión a partir de información sistematizada por el Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación (ONPE). Aparecen, así, observatorios que tienen como propósito mejorar los procesos evaluativos a partir de las investigaciones. Este tipo de instancias están direccionadas a generar investigaciones que puedan impactar en las políticas educativas del país y permiten tanto la generación de resultados que pueden incidir en los procesos de evaluación como la realización de propuestas y asesorías.

Instancias institucionales y cuerpos colegiados

Entre las instancias institucionales se encuentran diferentes tipos de responsabilidades y cuerpos colegiados. En primer lugar, se realizó una clasificación de las comisiones y cuerpos colegiados encargados de formular las políticas y los procedimientos de la evaluación docente en varias instituciones de educación superior. Se encontraron comisiones de evaluación, diferentes tipos de comités (de evaluación, autoevaluación, ética y tutorial), consejos conformados por directivos y docentes,

departamentos, centros, facultades, decanaturas y, para el caso de la Universidad Distrital, la Oficina de Docencia, el Comité de Evaluación y el ILUD. En la figura 8 se presentan las instancias institucionales más relevantes encontradas en la revisión documental.

Figura 8. Instancias institucionales y cuerpos colegiados mencionados en la revisión bibliográfica



Fuente: elaboración propia.

Según el Cinda et al. (2007), en las universidades se encuentran diferentes instancias de orden académico y administrativo encargadas de planificar, articular y realizar la evaluación del proceso docente. La planificación es responsabilidad de instancias superiores, como las vicerrectorías, especialmente la Académica, que fue muy referenciada en varios de los documentos institucionales revisados, como en el caso de la Universidad Nacional de Colombia, la UPTC de Tunja y la Universidad Distrital Francisco José Caldas. Por tanto, se puede afirmar que se asigna a la Vicerrectoría Académica una alta responsabilidad frente a los procesos de evaluación de los profesores.

Existen otras instancias, como las comisiones, que pueden tener funciones permanentes o provisionales asignadas por algún otro cuerpo colegiado. Un ejemplo de este tipo de comisiones lo refiere la Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia (2011). En este caso, la comisión está conformada por el director del departamento y dos profesores asociados o titulares de dedicación exclusiva nombrados por el Consejo de Facultad; uno de los profesores, se señala en este documento, debe ser externo al departamento del evaluado. Estas comisiones tienen diferentes funciones y responsabilidades.

Los comités, consejos y comisiones de evaluación a nivel institucional generalmente tienen funciones asignadas, como asesorar a directivos en aspectos evaluativos de los instrumentos, sistematizar los resultados de las evaluaciones, sugerir soluciones para superar dificultades frecuentes, apoyar a los profesores y prestarles asesoría personalizada, implementar políticas públicas que conduzcan al mejoramiento continuo del docente, coordinar el proceso de evaluación, generar un marco evaluativo y regulador de la actividad docente, establecer sistemas para garantizar el desarrollo adecuado de los cursos, proponer mecanismos de seguimiento de la docencia, asegurar la calidad, acompañar los procesos de autoevaluación institucional, orientar el rediseño curricular y velar por la revisión de lineamientos institucionales en torno a la evaluación docente.

Salazar (2008) realizó un diagnóstico sobre la evaluación de la docencia universitaria en Chile en el que menciona que las universidades han ubicado la evaluación de la docencia en las vicerrectorías académicas, que definen la responsabilidad de la evaluación en la dirección de la docencia, el departamento de acreditación y aseguramiento de la calidad y la comisión de evaluación docente. Además, sostiene que el perfil de los responsables de la evaluación es, en casi todas las universidades, un académico sin ninguna especialización en evaluación, aunque sí con experiencia en el área.

En el caso de Colombia, las universidades asignan a la Vicerrectoría Académica gran responsabilidad en la evaluación docente. Villavicencio (2008) menciona que, en el caso del programa de Odontología de la Universidad del Valle, la vicerrectoría cumple funciones de retroalimentación informando a los docentes sobre los logros y dificultades, además de que le informa a la institución acerca de la enseñanza, toma decisiones para mejorar el proceso de aprendizaje y enseñanza, identifica las necesidades de formación para los docentes y genera las estrategias para poder formar a los profesores.

Bardisa (2011), por su parte, presenta un análisis de la evaluación en las universidades españolas y en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Cuando habla sobre quiénes intervienen en el proceso de evaluación, destaca la necesidad de crear una cultura de la evaluación universitaria, generar convencimiento en el proceso e implementar planes de mejoramiento. Menciona también que la evaluación debe estar en manos de un comité interno, compuesto por directivas y representantes de los diferentes sectores, y un comité externo, designado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca).

En cuanto a las instancias para la admisión y evaluación de nuevos profesores universitarios, se ha encontrado que, cuando estos procesos no dependen de entidades gubernamentales, existen comités o comisiones delegadas para realizar el concurso respectivo.

En estos procesos pueden participar el Consejo Superior, el rector y otras instancias directivas, y en algunos casos, los perfiles son creados por grupos de profesores que definen los títulos y la experiencia para los postulantes a cargos dentro de la universidad. Las funciones asociadas a estas instancias son: proyectar los perfiles de los profesores; establecer el proceso de admisión; apoyar a los jurados para valorar la experiencia docente, la investigación y la producción; informar el cumplimiento de los requisitos de las hojas de vida; acompañar el desarrollo de medios y páginas que garanticen la publicación de la información, y acompañar el desarrollo de los sistemas de información.

En la Universidad Distrital, en tanto, existe un instituto de lenguas extranjeras (el ILUD) con funciones asignadas para la selección de aspirantes en los concursos docentes, por lo que es una instancia de evaluación docente. Las funciones que le corresponden al ILUD son: diseñar y aplicar la prueba de lengua extranjera, homologar y asignar un puntaje a los aspirantes que entreguen certificaciones de lengua extranjera, atender las reclamaciones relacionadas con la evaluación de este requisito, comunicarles a los jurados los resultados de la prueba y comunicarle a la Oficina de Docencia los resultados finales de los concursantes.

La articulación de las instancias superiores estaría a cargo de otras intermedias, como las direcciones de escuela o las direcciones de departamentos. Según la Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia (2011), en las universidades las direcciones son instancias intermedias porque están relacionadas con diferentes momentos de la evaluación docente. En algunas universidades se especifica el papel de cada una de estas unidades directivas e intermedias, pero algunos autores sostienen que esto no siempre asegura que haya claridad sobre el itinerario jerarquizado del proceso de evaluación del desempeño docente.

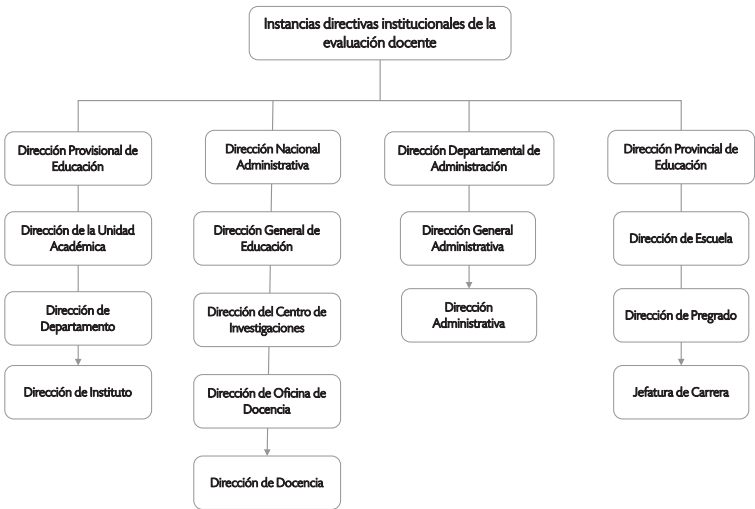
En los casos de las universidades donde no se encuentran organigramas definidos para el proceso de la evaluación docente, esta ausencia puede ser un signo de una reciente incorporación de la evaluación en la vida institucional (Rueda, 2008). La figura 9 muestra una categorización de los organismos directivos que tienen que ver con el proceso de evaluación docente.

Los organismos de dirección que se mencionan son: dirección nacional administrativa, direcciones provinciales de educación, direcciones de unidad académica o de pregrado, direcciones relacionadas directamente con la evaluación (dirección de docencia o dirección general de evaluación) y algunos órganos directivos, como decanos, directores de facultad, de escuela, entre otros.

En los documentos revisados se reitera la responsabilidad de los directores de unidad y de los jefes de carrera en el proceso de la evaluación docente. Rueda (2008) menciona que la jefatura de carrera tiene como responsabilidad diseñar y coordinar el proceso evaluativo.

Salazar (2008) menciona que, en Chile, la evaluación de los jefes directos es menos generalizada y que solo ocho universidades la realizan, casi siempre por medio de una encuesta abierta que incluye criterios no solo relacionados con la docencia, sino también con el cumplimiento del plan de trabajo, es decir, con funciones académicas. Generalmente, lo que se evalúa está relacionado con la preparación académica de los docentes, la organización del programa de la asignatura, la evaluación de los aprendizajes, el compromiso, los propósitos institucionales y otros.

Figura 9. Instancias directivas mencionadas en los documentos sobre evaluación docente



Fuente: elaboración propia.

Aunque no se consideran instituciones directivas, los centros de evaluación tienen responsabilidades en relación con la evaluación formativa para el mejoramiento, el desempeño, la evaluación auténtica y las matrices de evaluación, entre otros aspectos (Rueda, 2008).

Otros autores señalan, de la misma manera, instancias intermedias como claves para el proceso evaluativo. Agrega Rueda (2008) que, en la región, las instancias que están a cargo del desempeño docente están ubicadas en unidades académicas o administrativas, mientras que las instancias de planeación y gestión generalmente se apoyan en otros organismos especializados, como la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE), en México.

Se menciona también que las grandes universidades delegan a las escuelas o facultades el diseño y la aplicación de la evaluación, pero, en este caso, no se encuentran directrices generales y las instancias intermedias son las responsables de los procesos de evaluación docente.

En el caso de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, existen instancias intermedias, como el Comité Institucional de Evaluación Docente, que está conformado por el vicerrector Académico (presidente del comité); dos docentes; dos decanos; un estudiante, representante de los estudiantes ante el Consejo Superior Universitario; una estudiante, representante de los estudiantes ante el Consejo Académico, y el jefe de la Oficina de Docencia.

Este comité tiene como misión diseñar los instrumentos y procedimientos de la evaluación docente, pero es una instancia intermedia porque es al Consejo Superior al que le corresponde aprobar los formatos de evaluación. Entre las funciones del comité están: planear, socializar y coordinar la evaluación docente; vigilar la recopilación y el procesamiento de la información; generar análisis de resultados y presentarlos a los consejos de facultad; liderar los procesos de generación de una cultura docente; analizar las evaluaciones, y presentar recomendaciones, a partir de las interpretaciones, a los consejos de facultad y al Consejo Académico.

En la Universidad Distrital, le corresponde al vicerrector Académico estipular el procedimiento de evaluación de los perfiles, planear las políticas de evaluación docente, definir las metodologías, sensibilizar la socialización de los resultados de la evaluación docente y definir la reglamentación para incentivar la práctica docente.

Espinoza y González (2010) mencionan la necesidad de tener una unidad especializada como apoyo a la docencia. Lo que se espera de este tipo de unidades es que asesoren a los jefes de carrera o directores de las unidades académicas frente a aspectos evaluativos de los instrumentos para detectar y superar deficiencias que se puedan presentar en estos. Lo ideal es que esta unidad pueda ser responsable de la sistematización de los resultados de las evaluaciones y generar sugerencias de mejoramiento de la labor docente.

Asimismo, existen algunos comités para la evaluación de la productividad, como los comités internos de asignación y reconocimiento de puntaje (ciarp, Decreto 1279 de 2002) o los comités de investigación. Las funciones de estos comités son: evaluar la actividad investigadora de los profesores, valorar y asignar puntajes por sus productos científicos, reconocer bonificaciones (salariales o no salariales), promover la carrera docente, propiciar la evaluación de proyectos y resultados de investigación y otorgar reconocimientos, entre otras.

Según Espinoza y González (2010), se debe considerar que existen informantes clave dentro del proceso de evaluación de los profesores, y sugieren algunas acciones necesarias, como considerar las opiniones complementarias de directores de unidades académicas relacionadas con aspectos como la disciplina y los contenidos y dominios de los temas que enseña el profesor. También incluyen a los jefes de carrera como informantes clave para evaluar aspectos referidos al ejercicio profesional y las relaciones entre profesores y alumnos.

El jefe de carrera o directivo de la unidad académica debe ser responsable por el logro de los aprendizajes de los estudiantes; preocuparse por su desarrollo personal; acoger sugerencias y reclamos y darles trámite; discutir los resultados de la evaluación y darles trámite; asegurar que los docentes estén actualizados; evaluar a los docentes de su unidad; procurar el perfeccionamiento de los profesores a partir del seguimiento a los contenidos y los aspectos teóricos y prácticos; reconocer el interés de los profesores por actualizarse; promover la asistencia a cursos de mejoramiento; utilizar los resultados de la evaluación e informarlos, y tomar previsiones ante cursos con altas tasas de reprobación y deserción.

Una instancia que no se menciona con frecuencia pero que referencian el Cinda et al. (2007) es el comité de ética. Se propone que este actúe a nivel institucional y que tenga como función mediar frente a situaciones en las que el docente riña con los principios de la universidad o en las que haya implicados aspectos de carácter ético o moral, estimulando y promocionando principios y valores de la institución.

Protagonistas de la evaluación docente: docentes y estudiantes

Teniendo en consideración lo mencionado hasta aquí, se reafirma que el proceso de evaluación docente está relacionado con las políticas educativas de calidad externas a la universidad y determinadas principalmente por organismos como los ministerios de educación o las comisiones nacionales de evaluación y que estas políticas se concretan en las instituciones de educación superior a través de órganos colegiados, directivos o comisiones especializadas; sin embargo, son docentes y estudiantes quienes finalmente concretan las prácticas y los discursos sobre la evaluación. Por ello, resulta indispensable analizar cómo se ejercen estas prácticas de evaluación y cómo son asumidas o percibidas por los docentes objeto de evaluación por parte de estudiantes (heteroevaluación), de compañeros (coevaluación) o de sí mismos (autoevaluación).

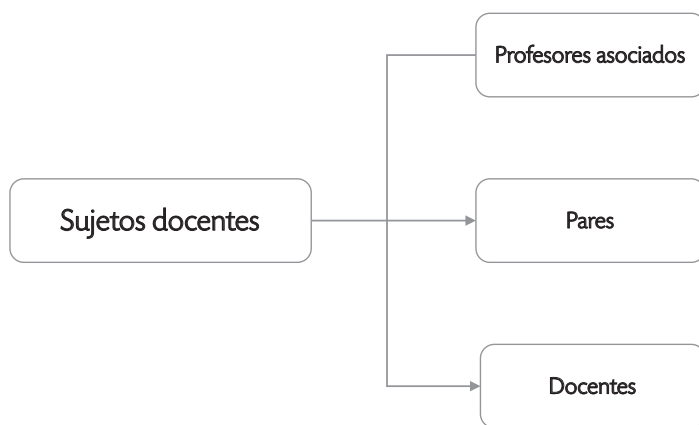
En una encuesta realizada en Argentina por Fernández y Coppola (2008) se relacionan las principales actividades de los profesores (docencia, investigación y extensión) y la instancia que las evalúa. La investigación pone en evidencia que la evaluación de la función docente es realizada en la mayoría de los casos por los estudiantes (60,72 %), seguidos por el director del departamento o la unidad académica (46,69 %), los pares del departamento (46,30 %) y el mismo profesor (autoevaluación, 42,16 %). Esta investigación también arrojó que, si bien hay funcionarios de la institución que evalúan la actividad investigativa y de extensión de los docentes, esta área es evaluada especialmente por evaluadores externos (53,72 %). Además, los resultados muestran algunas prácticas que se ejercen en la evaluación. En este caso, la prevalencia se encuentra en la evaluación institucional, y no se hace evidente la participación del Gobierno en la formulación de las políticas evaluativas.

En un informe de la Coneau se menciona que en el Cinda predomina la evaluación de los estudiantes y que esta es seguida por la autoevaluación en cuanto al desempeño y la calidad de la docencia universitaria (Fernández y Coppola, 2008).

En el documento de Espinoza y González (2010) se presenta información acerca del nivel de reflexividad, el instrumento y el agente evaluador. Se manifiesta que la acción práctica (del ejercicio docente) se realiza a través de la observación, la entrevista, la autoevaluación y el portafolio. En ese caso, los evaluadores son los docentes, los pares y algunas instancias intermedias, como directivos o comités. Asimismo, frente a lo que ellos llaman *reflexión crítica*, la autoevaluación y el informe, que son realizados por el docente y las directivas, son fundamentales.

En la figura 10 se resume la categorización de los docentes con respecto al ejercicio evaluativo. En la revisión bibliográfica se encontró que se mencionaba reiteradamente el papel del profesor en la evaluación a partir del ejercicio de la autoevaluación, como miembro de comités de evaluación o comisiones y como par de sus propios compañeros; además, se encontró un documento que mencionaba una comisión en la que solo podían participar los profesores que tuvieran la categoría de asociado o titular.

Figura 10. Estructura de la categoría sujetos-profesores encontrada en documentos de evaluación docente



Fuente: elaboración propia.

Un aporte valioso frente al papel del profesor en el ejercicio evaluativo fue presentado en el informe de Velasco y Arce (2013), quienes proponen que el maestro, al autoevaluarse, es quien puede ejercer la autocrítica de su propia práctica, valorar su

labor y desempeño, reconocer la actualización de sus conocimientos y aplicarlos. Este ejercicio autoevaluativo “implica realizar un acto de aceptación y de reconocimiento de los elementos más importantes que constituye el nuevo sistema valorativo, donde, sí, se rescatan las diferencias individuales, lo humano, lo afectivo y muchos otros aspectos”. Además, proponen que el sujeto “sea observador, facilitador en transformaciones tanto internas (‘consigo mismo’) como colectivas, en el sentido de una comunidad que requiere de cambios” (p. 20).

Salazar (2008) indica que en Chile la autoevaluación docente es una instancia que tienen 11 de 14 universidades y que, generalmente, corresponde a una encuesta que le permite al profesor observar el funcionamiento en cada curso y el rendimiento de los estudiantes en sus asignaturas. La metodología es a través de intranet, y se evalúan, especialmente, la relación profesor-alumno; la percepción del aprendizaje de los estudiantes; la coordinación de equipos y recursos; la integración curricular de las TIC; el aprendizaje logrado; la coordinación de equipos docentes; el significado curricular, y los recursos y apoyos.

Fuentes-Medina y Herrero (1999) reflexionan sobre el sentido y fundamentación de la autoevaluación, y la definen, en términos de la instancia, así: “La autoevaluación es aquella evaluación donde agente evaluador y sujeto evaluado coinciden” (p. 358). Asimismo, consideran que la autoevaluación debe llevar al mejoramiento de la enseñanza y, por lo tanto, de la capacidad autocrítica del profesor. Cuando un profesional, dicen, se autoevalúa de forma sistemática, tendrá mayor probabilidad de ser un sujeto abierto al juicio externo. Además, consideran fundamental que el profesor tenga algún control sobre la evaluación, pues esto le permite reconocer la diversidad que existe frente a su rendimiento, ya que son ellos mismos quienes conocen su propia situación, y por esto es confiable el proceso de autoevaluación.

Agregan que la implicación del profesor puede generar una mejor relación con las directivas y contribuir a que la autoevaluación favorezca el desarrollo profesional. Así, la autoevaluación permite que el profesor haga lo posible en busca del perfeccionamiento de su propio ejercicio, además de que lo sitúa como un investigador de los aprendizajes de sus alumnos y de su propia enseñanza.

Sin embargo, estos mismos autores señalan algunas desventajas de que los profesores se autoevalúen: la posible falta de objetividad; la tendencia a considerarse buenos profesionales, lo que podría hacer que la evaluación no sea siempre objetiva o se convierta en una forma de autojustificación; la inexactitud en las valoraciones; la dificultad para cuantificar este tipo de evaluación, y la tendencia a centrar la evaluación en aspectos externos.

De Diego y Rueda (2012), por su parte, plantean la autoevaluación como una nueva forma de realizar la evaluación docente, pues implica un ejercicio de reflexión de uno mismo, así como de los conocimientos, las capacidades, las potencialidades y las necesidades que se tienen. Además, sostienen que en la autoevaluación los

profesores pueden reflexionar acerca de su actuación frente a sus estudiantes y valorar la efectividad de su labor. En este sentido, como se dijo anteriormente, se pueden usar instrumentos para la retroalimentación, como cintas de video, hojas de autoclasificación, informes realizados por el profesor, programas informáticos, materiales de autoestudio, la observación en el aula, cuestionarios y portafolios, entre otros.

Algunos autores, según de Diego y Rueda (2012), indican que la autoevaluación puede ser asistida y que podría ser una evaluación auténtica, pues permite interiorizar razones y sentidos de la evaluación, lo que podría ser mejor para aprovechar sus resultados. Diversas fuentes indican que la autoevaluación asistida resulta ser la única evaluación auténtica, dado que es el docente quien debe comprender e interiorizar las razones y sentidos de su evaluación.

La autoevaluación implica la participación de los docentes en su propia evaluación, lo que supone que haya un apoyo de fuentes de indagación, como la evaluación de los pares o estudiantes, e incluso se pueden considerar las diferencias entre las variadas perspectivas al evaluar (de Diego y Rueda, 2012).

En cuanto al papel de los profesores como pares, Espinoza y González (2010) señalan que “los pares académicos constituyen un referente cruzado que permite la retroalimentación mutua entre los docentes” (p. 8), lo que permite el enriquecimiento colectivo. En este mismo sentido, sobre la evaluación de pares en las universidades chilenas, Salazar (2008) menciona que solo cuatro instituciones emplean esta instancia y que generalmente se utiliza una encuesta en la que un docente de la misma unidad opina sobre el desempeño de un colega.

Asimismo, de Diego y Rueda (2012) indican que la evaluación por pares implica la participación de los profesores que se consideran colegas o iguales. Las instancias son los mismos compañeros, y así los colegas pueden participar al evaluar la calidad de los cursos. Para esto, se emplean diferentes técnicas, como la observación, la valoración de productos y el diálogo sobre los ejercicios de autoevaluación, entre otros. Algunos recomiendan que se utilicen díadas o equipos de trabajo y que se consideren como valores el compromiso, el respeto y la confianza; así, se espera conformar un equipo de trabajo que acompañe el ejercicio de evaluación docente. Si se realizara una combinación entre la autoevaluación y la evaluación por pares, sería muy importante generar un diálogo con el fin de brindar apoyo en situaciones no solo del orden laboral, sino también del personal.

En cuanto a los estudiantes, Espinoza y González (2010) mencionan que estos son los beneficiarios directos de la evaluación docente y quienes pueden referenciar el grado o nivel de aprendizaje. Los estudiantes son, así, una fuente importante para “percibir sus propios autoaprendizajes y dar su opinión acerca de las buenas o malas prácticas pedagógicas” (p. 8). Los autores señalan además que, en general, los estudiantes evalúan de manera objetiva.

Salazar (2008) menciona que la encuesta de opinión de los estudiantes es un instrumento usado por todas las universidades en Chile. Su propósito es conocer la percepción que tienen los estudiantes respecto de la docencia que han recibido en sus asignaturas. Además, en general, es voluntaria, pues solo en diez instituciones es obligatorio contestar el instrumento para que los estudiantes puedan inscribir cursos el siguiente semestre. Asimismo, las dimensiones que se evalúan en las encuestas son: el conocimiento del profesor sobre el tema, el programa de la asignatura, la didáctica, la comunicación en el curso, las relaciones interpersonales, la responsabilidad, la integración de tecnologías, los recursos y el apoyo.

Montoya et al. (2014) mencionan que en México se han empleado los cuestionarios de opinión estudiantil para la evaluación docente. Según su estudio, el 80 % de las universidades los utilizan para evaluar a los profesores, pero encuentran dificultades en el diseño, la aplicación y la comunicación de los resultados. El instrumento más usado en México es la opinión estudiantil, seguido por la evaluación del jefe, la evaluación de los pares, la autoevaluación, la observación de partes y los portafolios, entre otros. Así, la valoración que dan los estudiantes a la labor del profesor es la mayormente usada. Sin embargo, aún es problemática la validez de estos cuestionarios, sobre todo por la presunta subjetividad en la valoración de la labor docente por parte de los estudiantes.

Expertos

Una instancia que aparece en los documentos de las universidades está relacionada con la evaluación de los expertos externos, algunos con actividades propias de selección para el ingreso de nuevos docentes o de evaluación de la producción científica, entre otras. Según Fernández y Coppola (2008), esta evaluación puede conllevar el riesgo de que se presente una visión externalista si los expertos carecen de flexibilidad y disposición para entender o interpretar el contexto institucional concreto; sin embargo, al estar menos involucrados con la institución, pueden sacar provecho de su posición externa y realizar aportes sustantivos (Vain, 1998).

Para finalizar, resultan interesantes otras propuestas o documentos que mencionan las instancias que deben participar en la evaluación docente. En el documento propuesto por la Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia (2011) se mencionan las siguientes:

1. calificación por parte de estudiantes;
2. calificación por parte de docentes pares;
3. autocalificación;
4. calificación de mentores a nivel superior;
5. calificación de expertos externos;

6. calificación de grupos de estudiantes;
7. calificación de exalumnos;
8. calificación por parte de empleadores;
9. calificación por parte de administrativos;
10. medición de resultados del aprendizaje de los estudiantes;
11. producción científica;
12. extensión remunerada, y
13. situaciones académico-administrativas.

Finalmente, algunos autores plantean instancias sociales en el proceso de evaluación, como la comunidad local, las familias y, en general, la sociedad, para el diseño y desarrollo de políticas públicas de evaluación (Murillo y Román, 2010).

Instancias y sujetos de la evaluación docente en la Universidad Distrital

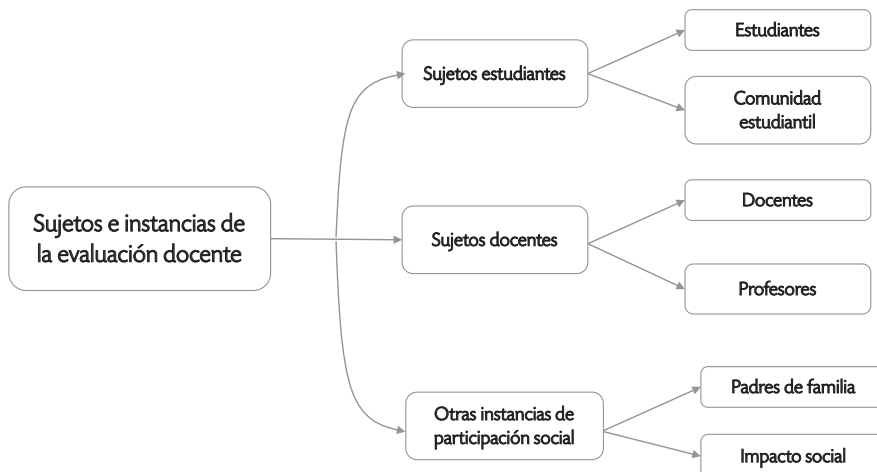
En las encuestas que se aplicaron a los profesores de la universidad emergieron categorías principales relacionadas con las instancias y los sujetos de la evaluación docente en esa institución. Así, se tomaron como categorías instancias que la revisión bibliográfica reportó y también algunas palabras clave que evidencian una relación entre el lenguaje y los imaginarios o representaciones sobre la evaluación docente.

Es importante destacar que la frecuencia de aparición de las categorías sobre la evaluación docente está más situada en los sujetos, es decir, en los docentes y estudiantes, que en los grupos colegiados y de decisión de la universidad, que presentaron una menor aparición en las respuestas de los profesores. En la figura 11 se resumen las categorías que emergieron de las encuestas a docentes y estudiantes.

La presencia de la categoría *docente o profesor* en la encuesta tuvo una mayor frecuencia en todo el discurso, lo que es fácil de entender, pues el docente es el objeto de la evaluación. En ese sentido, lo que se evalúa del docente está muy relacionado con su labor, desempeño, práctica pedagógica, calidad, procesos en general, procesos académicos relacionados con el estudiante, retroalimentación, conocimiento, enseñanza, clase, compromiso y participación, entre otros aspectos.

En la figura 12 se presentan las palabras que emergieron en las encuestas que se relacionan con este sujeto-docente en los discursos y que especifican las prácticas evaluativas. Así, puede observarse que existe un imaginario sobre la evaluación docente en la Universidad Distrital, considerando en especial que esta evaluación es un proceso que se realiza para los profesores por parte de la institución y que generalmente está desarrollado por los estudiantes y profesores.

Figura 11. Categorización de sujetos en los discursos y prácticas de los profesores y estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Figura 12. Palabras mencionadas con relación al docente en las encuestas a profesores y estudiantes



Fuente: elaboración propia a partir del programa Atlas. ti.

Esta nube de palabras que emergieron permite establecer una relación entre la instancia docente y la evaluación. La evaluación docente es referida con mayor frecuencia en la encuesta. Los profesores mencionan que es un proceso y que se relaciona con su desempeño. Además, como propias del ejercicio docente, surgieron otras palabras en el discurso: *actividades, labor, investigación, enseñanza y evaluación*.

Frente a lo que se evalúa, emergieron palabras como *calidad, enseñanza, desempeño, sentido, compromiso, puntualidad, responsabilidad, fortalezas, seguimiento, syllabus, respeto, resultados, conocimiento y asistencia*, lo que resulta coherente tanto con los instrumentos utilizados en la universidad como con lo que referencia la revisión bibliográfica.

También emerge la forma como se entiende esta instancia de la evaluación docente: se relaciona con el mejoramiento, la calidad, la educación y la reflexión, además de que se la considera como una herramienta o metodología para el control, el seguimiento y la retroalimentación de la labor y el desempeño del profesor.

Resulta interesante encontrar que los profesores reconocen en la universidad una instancia responsable de la evaluación, y consideran allí a los consejos curriculares, los profesores y los estudiantes como los agentes más importantes durante el proceso evaluativo. En el discurso de los docentes se mencionan, asimismo, lo institucional, los criterios y el sentido de la evaluación.

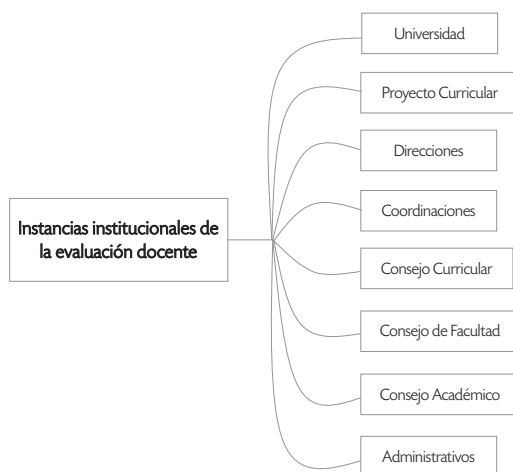
Igualmente aparece, en menor medida, una posición crítica frente a la evaluación, pues se reconoce a su vez como un mecanismo de control: “Es la forma en que la universidad mantiene un control sobre el rendimiento y participación del docente”, dijo uno de ellos. Así, se evidencia el carácter punitivo que pueden ejercer los estudiantes, quienes pueden asumir que la evaluación puede ser usada para decidir la continuidad de un profesor en la universidad. El docente en cuestión mencionó la obligatoriedad frente a una instancia gubernamental, en este caso el MEN.

En la figura 13 se resumen las categorías encontradas en los discursos de los docentes. Se mencionan los directivos, las coordinaciones, el proyecto curricular, el Consejo Académico y Curricular y los administrativos como instancias que son parte del proceso evaluativo. Se tiene conocimiento sobre el papel que juegan estas instancias en la evaluación de profesores y se asumen como responsables del proceso. Para los docentes, es claro el papel que desempeñan en la universidad los proyectos curriculares, los directivos, las coordinaciones, los consejos curriculares y el Consejo Académico. Además, resulta interesante que también se mencionó la parte administrativa como un elemento relacionado con la evaluación docente, pues se señalan las relaciones que el docente establece con estas instancias, especialmente cuando está en funciones administrativas.

Al representar la frecuencia de las palabras mencionadas por los docentes en la encuesta, se encuentra que la universidad es considerada como la instancia con mayor responsabilidad para realizar y regular el ejercicio docente. Alrededor de la

universidad se sitúan los docentes, los estudiantes y las diferentes instancias, como las direcciones, los consejos, los proyectos, las coordinaciones y los comités curriculares. Se ven también las funciones de la evaluación, lo que se evalúa y el sentido de la evaluación, además de la relación de la evaluación con la calidad, los procesos, los mecanismos, los requisitos, el mejoramiento, los criterios, el cumplimiento, lo académico y el compromiso.

Figura 13. Instancias institucionales de la evaluación docente



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la instancia de los estudiantes, se encontró que los docentes los reconocen como evaluadores. Así, se manifiesta la importancia de la relación docente-estudiante-evaluación y se reconocen las dificultades en esta práctica. De esta forma, además, el estudiante es reconocido por el profesor como el principal protagonista en el proceso de aprendizaje. Igualmente, en las encuestas emergió la categoría *comunidad estudiantil* como grupo colegiado que ejerce la evaluación y al que está dirigida la labor y las actividades docentes.

La categoría *estudiante* tuvo la segunda frecuencia más alta en la encuesta, lo que da cuenta del reconocimiento de la importancia de los estudiantes como sujetos activos y participativos en la evaluación docente. Los estudiantes se ven a sí mismos como protagonistas en el proceso de evaluación docente. Así, las palabras que emergieron con mayor frecuencia son *evaluación, docente, docentes, profesor, profesores y criterios*.

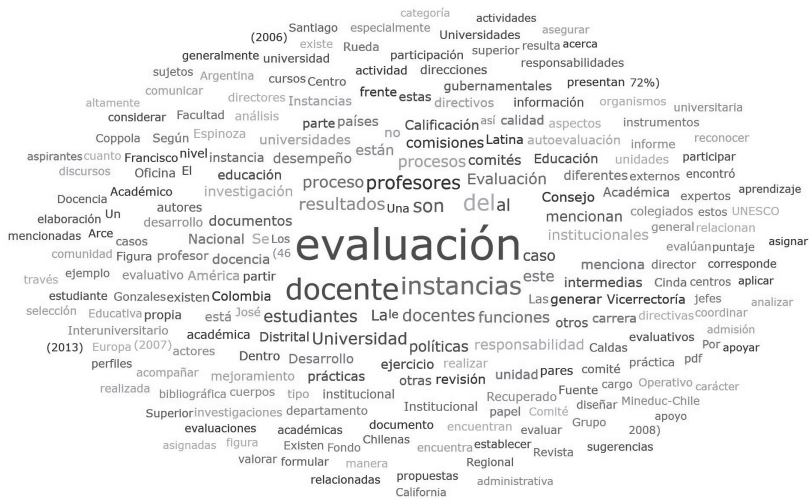
En la emergencia de aquellas palabras, representaciones e imaginarios sobre el estudiante, aparece la relación estudiante-profesor, centrada en la actitud, la capacidad, la labor, la calidad y la retroalimentación que realiza el profesor. De esta forma,

la evaluación docente permite reconocer opiniones, pensamientos, percepciones y comentarios de los estudiantes acerca de los docentes.

Así como en la instancia docente, los estudiantes plantean que la evaluación docente es un proceso que retoma preguntas para considerar el ejercicio del profesor; mencionan los comentarios que pueden realizar como una forma de complementar la evaluación, y señalan los resultados de la evaluación, aunque sostienen que estos no son útiles y que en ocasiones no generan ningún cambio.

A continuación, en la figura 14, se representan las palabras relacionadas con los estudiantes en el discurso de profesores y estudiantes.

Figura 14. Palabras mencionadas con relación al estudiante en las encuestas a profesores y estudiantes (cambiar también en en contenido)



Fuente: elaboración propia a partir del programa Atlas. ti.

En cuanto a la última categoría que se observó, aparece con poca frecuencia, pero llamó la atención que se mencionaran los padres, pues se considera que estos podrían integrarse a la evaluación docente: “Creo que, en general, es completa, y mejorarla es resultado de discusiones entre miembros de la institución a nivel directivo, administrativo, docente, estudiantil, padres, etc. Sí puede mejorarse, por ejemplo, en la participación de los padres de familia”.

Aunque no es una instancia propiamente dicha, sí resulta interesante la aparición de la universidad como elemento transformador de la sociedad, entendida en este caso como las personas a quienes está dirigida la labor educativa y, por tanto, del profesor. Este impacto social por parte del profesor le daría sentido a su quehacer y aumentaría su importancia dentro de la institución.

Otras instancias que emergieron de los discursos y que, por tanto, se reconocen como parte de las prácticas fueron las institucionales, las cuales fueron reconocidas dentro del proceso de la evaluación a los profesores. Se reconoció como máximo ente regulador a la universidad y se mencionaron las instancias colegiadas responsables de aplicar la evaluación de los docentes, además de la desarrollada por ellos mismos (autoevaluación) y la realizada por los estudiantes (heteroevaluación).

Para finalizar, se puede reconocer que existen prácticas y sujetos que tienen consciencia del papel que realizan en la evaluación docente. La evaluación es considerada como el mecanismo por medio del cual podrían mejorarse los procesos de enseñanza; sin embargo, también se reconocen las limitaciones, especialmente frente a los usos de la evaluación por parte de las mismas instancias evaluadoras. Frente al papel de la universidad dentro del proceso de evaluación, se observa cómo alrededor de esta se ubican el docente, los estudiantes, los proyectos curriculares, los profesores, la evaluación y la calidad (figura 15).

Figura 15. Mención de la categoría universidad en los discursos y las prácticas de docentes y estudiantes sobre evaluación docente



Fuente: elaboración propia a partir del programa Atlas. ti.

La universidad, como ente administrativo, regula los procesos de evaluación, auto-evaluación y mejoramiento a través de los consejos y las instancias administrativas. Los actores se ubican alrededor como instancias protagonistas, con el fin de propiciar una educación de calidad para la docencia y la enseñanza. No se encontró que se mencionaran el Comité Institucional de Evaluación, el Comité de Puntaje, los mecanismos para la selección e ingreso de profesores, ni las instancias relacionadas con este proceso, como la Rectoría, el Consejo Superior, la Vicerrectoría Académica o los jurados.

En general, en los discursos se puede reconocer que para los docentes y estudiantes la evaluación docente es más una práctica institucional ligada con la labor y el desempeño docente, pues no se mencionan mucho los usos, los alcances y las políticas de evaluación que trascienden la universidad.

Usos sociales e institucionales de la evaluación docente

Por *usos sociales e institucionales de la evaluación* entendemos el tratamiento que las universidades, en general, y la Universidad Distrital, en particular, le dan a la evaluación docente, esto es, las intencionalidades que se persiguen al realizar la evaluación docente; los propósitos y fines para los cuales se evalúa; los usos que se hace de los resultados de la evaluación docente; las consecuencias de las decisiones que se toman a partir de estos, en fin, lo que una sociedad o una institución hace con la valoración del ser, el acontecer y el devenir del docente y su labor.

En el análisis realizado se pudo evidenciar un amplio abanico de posibilidades respecto del uso de la evaluación docente; así, en primer lugar, es común encontrar declaraciones que hacen referencia a la utilidad de la evaluación para el mejoramiento del desempeño docente y, consecuentemente, de la calidad de las instituciones y los sistemas educativos; además, en la práctica cotidiana de todas las instituciones es posible identificar la evaluación docente como un mecanismo de selección (para el ingreso a las instituciones de educación, para su permanencia en ellas, para los ascensos en el escalafón o para el otorgamiento de distinciones, premios o reconocimientos); asimismo, como se ha evidenciado a lo largo de este trabajo, la mayoría de las instituciones han implementado los sistemas de evaluación como un instrumento a través del cual evalúan la productividad para el reconocimiento y la compensación por medio de puntos salariales, estímulos, bonificaciones, etc.; por último, aunque no se condice con la naturaleza de la evaluación, como se mostró anteriormente, la evaluación docente se usa como un engranaje generalizado de disciplina, control y regulación. Somos conscientes de que el análisis de los usos sociales e institucionales de la evaluación docente desborda estas clasificaciones, pues bien es sabido que la evaluación sirve para muchos fines, que se usa para todo y en todo momento y que se transformó en el supremo juez tanto de su hacedor como de todo cuanto este hace o deja de hacer.⁶ En este apartado nos ocupamos de describir los usos de la evaluación con dichas categorías.

6 En la obra *La evaluación en Colombia: segunda mitad del siglo XX. Esbozo de una genealogía*, Sánchez (2015) realiza un pormenorizado análisis de los usos sociales e institucionales que se le ha dado a la evaluación educativa en general, lo que por supuesto implica el análisis de lo que acontece con la evaluación docente y de las derivas que resultan de la instalación de la evaluación perpetua a través de la también ya referida cultura de la evaluación.

La evaluación docente como mecanismo de mejoramiento

Una de las actuales preocupaciones de los sistemas educativos de América y Europa es la de desarrollar sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño docente que contribuyan al desarrollo profesional de los maestros y profesores y, con ello, a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Orealc, 2007

En la literatura sobre evaluación docente abundan las referencias acerca de la concepción de la evaluación como instrumento de mejora: “Todo lo que se evalúa mejora”, reza un eslogan muy conocido; consecuentemente, su finalidad se ordena al logro del mejoramiento de lo que se pretende evaluar, para el caso de esta indagación, el ser docente, su acontecer y su labor.

En la introducción a la investigación presentada con el nombre de *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria* (Cinda et al., 2007) se sostiene, en la perspectiva de que la evaluación docente opere realmente y sea provechosa para la institución, que es necesario considerar un conjunto de estructuras, la definición de diversas responsabilidades y el establecimiento de acciones “que aseguren el buen funcionamiento del proceso y la apropiada utilización de los resultados” (p. 21); subsiguientemente, “con el fin de apoyar los procesos de evaluación, sería conveniente incorporar algunas prácticas de superación y seguimiento, tales como: libro de clases, registro de asistencia de los docentes y registros de los materiales didácticos producidos por los académicos” (p. 24), y después se añade: “Habría que considerar la creación de un Libro de Registro o Portafolio en el cual el profesor deja constancia de los avances de su plan de acción tomando como referente principal cada una de las sesiones” (pp. 24-25).

Así, esta indagación muestra que, si bien el telos de la evaluación es el mejoramiento del desempeño docente, los instrumentos y las prácticas propuestos tienen relación más con una operación de control —el “registro de asistencia de los docentes” y la “constancia de los avances de su plan de acción”— que con una dimensión formativa ordenada, efectivamente, al logro de la cualificación y mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del conjunto de la labor magisterial.

Según A. Torres (2016), uno de los principios reconocidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE) en México refiere que la evaluación educativa “tiene como fundamental propósito el mejoramiento de los procesos y resultados educativos”, toda vez que debe contribuir a “identificar y dimensionar los problemas, así como a entender sus causas”; además, “proporciona información útil para la toma de decisiones sobre los procesos educativos que permitan combatir las causas y resolver los problemas”. Sin embargo, las “decisiones que se toman parecen responder a otros órdenes ajenos a lo educativo, particularmente a cuestio-

nes económicas o políticas”. En lo que concierne a la evaluación docente (ingreso, permanencia y promoción), el autor sostiene que

[...] existen serias deficiencias técnicas en los procesos de desarrollo de dispositivos de medición. Y no se diga del uso que se le ha dado a los resultados; se pondera la no idoneidad de los maestros, sin contextualizar las condiciones de trabajo docente. Con ello se ha contribuido a generar un ambiente adverso hacia los maestros, pero también ha generado un impacto negativo en los procesos educativos y de gestión. (Torres, 2016)⁷

Niño (2001) identifica dos tendencias actuales en la evaluación docente: por un lado, una perspectiva técnica e instrumental que centra su accionar en la compensación y la productividad académica (rendición de cuentas), y por otro, una perspectiva emergente de las pedagogías críticas que propende por “cualificar la práctica y favorecer su desarrollo, entendiendo al docente [como] responsable de un trabajo específico en el aula y a la profesión [como] integrante de un colectivo igualmente responsable del mejoramiento de la institución y la comunidad educativas” (p. 53). Con los planteamientos de Niño coincide Montoya (2012), quien diferencia dos propósitos de la evaluación: uno, para la obtención de la acreditación, y otro, para el mejoramiento (identificar fortalezas y debilidades); no obstante, “aunque los dos propósitos pueden articularse y ese es uno de los propósitos buscados por los procesos de acreditación, existe una tensión natural entre los dos que a menudo se resolverá a favor de obtener la acreditación” (p. 49). Aunque las declaraciones teóricas refieren esta caracterización de la evaluación docente, en la práctica se pone el acento en la valoración de la productividad académica ligada a la investigación y a los procesos de acreditación, en detrimento de las otras funciones que desarrolla el docente.

En su artículo de investigación sobre el sistema de evaluación docente en instituciones de educación superior tecnológica, Parada (2016) señala que los directivos de estas instituciones estiman que la evaluación —docente— es un requisito institucional; no obstante,

[...] sienten en el fondo que se debe seguir trabajando para que la evaluación docente sea un elemento fundamental en el crecimiento del desarrollo profesional docente y no se quede en el requisito administrativo que tiene como fin la continuidad en la institución. (p. 194)

7 En este mismo contexto, Rueda (2009) señala que en México las exigencias de las políticas de evaluación han sido “asociadas a compensaciones salariales, obtención de recursos económicos adicionales y exigencias de rendición de cuentas. Sin embargo, al mismo tiempo se constata una presencia muy débil del sentido de la evaluación con fines de mejora” (p. 13). Por otro lado, sostiene que “existen numerosos artículos y reportajes similares que dan cuenta de las profundas contradicciones en las recientes políticas educativas que apuestan a la evaluación como medio para mejorar la calidad de la educación y que proponen alternativas integrales para lograrlo. Queda pendiente entre los investigadores una revisión exhaustiva de sus conclusiones y recomendaciones” (Rockwell, 2015, pp. 9-10). Es evidente, pues, el distanciamiento entre el discurso evaluativo orientado al perfeccionamiento y la práctica que se subordina a asuntos formales, medibles, técnicos y de corte administrativo.

Quizá esta ambivalencia se supere poniendo el énfasis en “un proceso de sensibilización sobre la importancia de la evaluación de docentes como estrategia para mejorar la calidad de la educación superior” (p. 195), perspectiva evidente en muchas de estas instituciones, pues, más allá de que se haya institucionalizado la cultura de la evaluación, consideramos necesario que se debe resignificar para que la evaluación cobre la relevancia social e institucional que la debe caracterizar, más si efectivamente ha de operar como instrumento para el mejoramiento de los procesos educativos.

Mario Rueda (2010), en su artículo “Reflexiones generales a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia”, sostiene que, además de la cultura de la evaluación, se debe instalar en las instituciones una dimensión metaevaluativa, esto es, la evaluación de la evaluación, como proceso de mejora de la docencia, asunto que demanda “una vigilancia permanente para asegurar su perfeccionamiento continuo”. Subsiguientemente, el autor propone “pensar en una ‘agenda evaluativa’ que privilegie el mejoramiento de la docencia por sobre otros propósitos [y] concebir a la evaluación como una actividad profesional que requiere una formación especializada y condiciones institucionales para su desarrollo”; para ello es necesario, como parte de una dimensión ética que también debe caracterizar al acto valorativo, involucrar, de manera transparente, “a todos los actores en la evaluación para el mejoramiento” (p. 347).

Para que estas propuestas se hagan efectivas, quizá sea conveniente fundamentar la evaluación, como lo hacen Acosta y Blanco (2013), en unas prácticas situadas, localizadas y capaces de interpretar el contexto y sus cambios, así como el proceso y la evolución de los sujetos (evaluados), para que en tal marco “el objetivo acordado entre gremios y autoridades de la universidad [sea] encontrar formas de evaluación diagnóstica y formativa que sirvan para mejorar lo que se hace y que permitan integrar las diferentes actividades” (p. 64). En otro documento, Rueda (2008) hace referencia a una dificultad que se presenta al momento de usar sus resultados, pues, según su parecer, “son pocos los esfuerzos de iniciativas de evaluación que están claramente vinculados con acciones institucionales para emplear los resultados para ofrecer apoyos a los académicos, a fin de mejorar la función docente en las universidades” (p. 9).⁸

8 Otra problemática reseñada por Rueda (2008) tiene relación con la inequidad que se presenta en el interior de las instituciones con la vinculación de la evaluación a sistemas de compensación y no de cualificación y mejoramiento docente; esto tiene que ver con las desigualdades presentes en las modalidades de contratación, pues “algunas universidades pueden contar con el 80 % de personal de carrera con dedicación completa, mientras que otras, con el 20 % o menos” (p. 9). Esta situación es evidente en la universidad colombiana y particularmente en la Universidad Distrital, en la que la evaluación como mecanismo de compensación o de mejoramiento solo ampara al 33 % de los profesores, que pertenecen a la carrera docente, en comparación con el otro 67 %, que se vincula bajo la forma de ocasionalidad.

Convergamos que la evaluación docente, de manera específica, hace parte de la evaluación educativa, en general, por lo que poner el énfasis en el adjetivo *educativa* la transforma en un proceso que se convierte, como refiere Rizo (2005), en el principal insumo “para el desarrollo y el mejoramiento integral del objeto de evaluación”, en este caso el docente y su labor, toda vez que la evaluación —docente—, “lejos de ser una actividad aséptica y completamente libre de sesgos, posee una intencionalidad, y ella fundamentalmente es, como se ha dicho, la de contribuir al mejoramiento” (p. 148). Así las cosas, sostiene Rizo, una evaluación que ponga su énfasis “en el mejoramiento y en la generación de espacios en los cuales los profesores pueden plantear sus propuestas y dudas en todos y cada uno de los momentos” es una evaluación formadora que “genera las condiciones apropiadas para que se clarifique el panorama evaluativo y se encuentren caminos que la viabilicen. Una evaluación de desempeño se hace con los profesores y no contra ellos” (p. 155).

Que en una institución la práctica evaluativa se ordene al perfeccionamiento y mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, a la cualificación de la institución y del sistema educativo depende de la perspectiva crítica con que se conciben tales prácticas, así como también de la apuesta institucional, en la que han de participar todos los agentes implicados en la acción educativa; así pues, como sostiene Coppola (s.f.),

[...] es fundamental promover la participación del colectivo docente para generar consensos y compromiso con el proceso de evaluación. Para avanzar hacia un modelo comprensivo de la evaluación de la función docente universitaria que contribuya al desarrollo profesional del docente y a la mejora de la institución, es necesario comprender que el desarrollo profesional no es algo inherente a los profesores a título individual, sino que es un proceso de crecimiento de la institución educativa y de la comunidad educativa que compete a todas las personas que pueden tener algún impacto en la docencia, como también en sus aspectos organizativos y los recursos que se aplican. (p. 20)

Por su parte, Cruz (2007), en su trabajo doctoral, hace referencia a la fundamentación lógica de la evaluación de la actuación del profesorado sobre la base de, entre otras, las siguientes razones:

Ayudar al profesorado a evaluar y mejorar su competencia profesional; motivar y ayudar al profesorado a evaluar y perfeccionar su práctica docente constantemente; [...]; evaluar la actuación docente como base para planificar el desarrollo profesional; mejorar la credibilidad de la escuela. (p. 28)

En tal virtud, la autora considera —y coincidimos con ella— que “la evaluación es el complemento necesario de la formación para que haya un auténtico desarrollo profesional docente” (p. 32). No obstante, para el logro de estas intencionalidades se hace necesario concretar en la práctica lo que se señala en el discurso, esto es,

poner en el centro del debate y la reflexión la totalidad y la integralidad de la labor del docente, para saber, en efecto, qué es lo que se valora.

Todos estos discursos sobre el uso de la evaluación como instrumento para el mejoramiento están plasmados en las normas que las instituciones de educación superior prescriben en sus reglamentos profesoraes; no obstante, como se ha identificado en la teoría y se evidencia en la práctica, existe una marcada escisión entre el discurso declarativo y las estrategias concretas, escisión que evidencia que este uso institucional es característico en las universidades. De esta forma, no siempre el mejoramiento de los docentes y de su accionar constituye el propósito de su evaluación, aunque —insistimos— esto sea lo que se prescribe en las normas institucionales, como podemos evidenciar en los siguientes nueve casos de universidades públicas colombianas:

- “La evaluación tiene como finalidad que la universidad conozca los niveles de desempeño de los profesores y tome las medidas necesarias para procurar la excelencia. Estará dirigida a: mejorar el desempeño del profesor y de su respectiva unidad académica [literal c]” (Consejo Superior Universitario de la Universidad de Caldas, 2002, art. 47; Consejo Superior de la Universidad de Antioquia, 1996, art. 81).
- La evaluación “tiene carácter formativo y busca preservar y promover la excelencia en el cumplimiento del trabajo académico y académico-administrativo del profesor universitario” (Consejo Superior de la Universidad del Atlántico, 1997, art. 59).
- Los propósitos de la evaluación docente son: “diagnosticar las necesidades de actualización, capacitación y perfeccionamiento docente para establecer los planes y programas respectivos y estimular el buen desempeño” (Consejo Superior de la Universidad Tecnológica de Pereira, 1993, art. 57).
- “La evaluación del desempeño docente hace parte del proceso de evaluación institucional y se concibe como un sistema de apreciación de la calidad del trabajo del profesor en el cargo y de su potencial de desarrollo” (Consejo Superior de la Universidad Industrial de Santander, 1994, art. 57).
- En la Universidad del Valle, la evaluación del desempeño académico y académico-administrativo es obligatoria y “está orientada a calificar la actuación integral del profesor en los campos de la docencia, la investigación y la administración, con base en sus programas de trabajo previamente establecidos. Tiene propósitos formativos y busca preservar y promover la excelencia, el cumplimiento del trabajo académico y el permanente compromiso con este” (Consejo Superior de la Universidad del Valle, 2007, art. 51).

- “La evaluación profesoral es un proceso permanente, periódico, integral y público que permite establecer el grado de cumplimiento de las actividades asignadas y la calidad de las mismas, con el fin de propiciar el mejoramiento continuo de la labor docente” (Consejo Superior de la Universidad del Cauca, 2005, art. 2).
- “El objetivo de la evaluación del desempeño del personal docente es, en esencia, el mejoramiento continuado del docente, la calidad académica e investigativa y la excelencia institucional y un estímulo para la permanencia en el escalafón” (Consejo Superior de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1993, art. 119).
- “El Sistema de Evaluación tiene como finalidad última optimizar la calidad del desempeño docente de los profesores en función del mejoramiento de la calidad de la educación superior impartida por la universidad. Ello comporta mejorar la eficiencia y eficacia de los procesos de enseñanza, de investigación y de extensión, y a su vez el desarrollo personal y profesional del profesor” (Consejo Superior de la Universidad del Magdalena, 2003, art. 37).
- Por último, el Estatuto Profesoral de la Universidad Distrital prescribe la evaluación docente como un proceso —permanente y sistemático— para el análisis, la valoración y la ponderación de la gestión del docente en la universidad; además, hace parte del proceso institucional de evaluación, ordenado hacia el mejoramiento de la calidad de la gestión académica, en perspectiva de la excelencia (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002d). Valga aclarar que el Estatuto Profesoral de la Universidad Distrital no cobija a los llamados profesores ocasionales (en los diversos regímenes de contratación), toda vez que, como explícitamente refiere, “establece las relaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con sus docentes de carrera y regula la carrera docente de planta y el régimen disciplinario” (art. 1).

Habiendo hecho referencia a lo que reglamentan los estatutos profesorales de algunas instituciones de educación superior, encontramos significativas coincidencias en lo que concierne a la evaluación docente ordenada hacia el mejoramiento, al punto de que algunos estatutos replican en artículos diferentes las mismas consideraciones sobre la misma materia, como puede evidenciarse en los referidos documentos de las universidades de Antioquia (art. 81) y Caldas (art. 47).

Consideramos pertinente, ahora, realizar un somero análisis sobre los discursos que circulan en la Universidad Distrital, a través de diferentes piezas documentales que reflejan los diferentes puntos de vista (incluso el institucional) acerca de la evaluación docente en tanto herramienta de mejoramiento (profesional, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, institucional, etc.).

Una fuente de enorme relevancia al respecto la constituye el Comité Institucional de Evaluación Docente, institucionalizado en el año 2002 mediante el Acuerdo 008

del Consejo Superior Universitario, normativa que promueve la evaluación docente en la institución desde la perspectiva de los procesos de acreditación, toda vez que se concibe como un “eje fundamental para el control de la calidad de la actividad docente”, puesto que es “un instrumento de mejora para la enseñanza, para el aprendizaje y para el currículo”, en el entendido de que “el objetivo de la evaluación de docentes es el mejoramiento académico de la universidad y el desarrollo profesional de los docentes”; asimismo, sus resultados “deben servir de base para la formulación de políticas, planes y programas de desarrollo académico y de capacitación del profesorado, así como para la inscripción, ascenso y retiro del escalafón y para la renovación de los periodos de estabilidad” (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002c, considerandos 4, 5, 7).⁹

Desde su génesis, este colegiado se ha ocupado de y preocupado por la instalación de la cultura de la evaluación docente en la universidad, por la actualización permanente de los procesos y por la reflexión constante entorno a la importancia de dicha práctica, lo cual puede evidenciarse en las actas de las reuniones ordinarias (y extraordinarias, en las cuales se convocan comités ampliados, en los que participan expertos en evaluación y académicos internos interesados en la temática). Un minucioso análisis de dichas fuentes deja ver algunas concepciones que el comité ha tenido y mantiene sobre la evaluación docente en la perspectiva del mejoramiento de la universidad y del desarrollo profesional de los docentes, concepciones que necesariamente se correlacionan con los usos institucionales de la evaluación. A continuación, a modo de una arqueología, describimos lo que dicen los documentos al respecto:

- “Bajo el lema ‘Evaluar es valorar’, el Ministerio de Educación desarrolló —en el año 2008— el ‘año de la evaluación en Colombia’. Uno de los propósitos lo constituyó la determinación de que la evaluación, como ‘elemento regulador de la prestación del servicio educativo, permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad’. En este sentido, ‘la evaluación mejora la calidad educativa. Los establecimientos educativos pueden adelantar procesos de mejoramiento a partir de los diferentes tipos de evaluación existentes’” (Sánchez, citado por el Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012, p. 15).
- “La evaluación ha generado cambio, es un juego constante entre el ser y el deber ser; [...]; la evaluación es un ejercicio social entre estudiantes y docentes; [...]; se debe continuar con los seminarios en pro de la mejora del proceso; [...]; la

9 Además del Comité Institucional de Evaluación Docente, esta norma instala los comités de evaluación docente en cada una de las facultades (art. 2).

evaluación no debe conllevar a un castigo, debe conllevar al mejoramiento del nivel de la educación” (p. 18).

- “Desde el Comité de Evaluación Docente se ha llevado a cabo un análisis estadístico de los resultados de la evaluación docente 2006-3, con el objeto de lograr determinar algunas políticas de mejoramiento en la actividad docente” (Vicerrectoría Académica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007, p. 165). Como una de las fortalezas de la universidad, el Plan Estratégico de Desarrollo identifica “logros alcanzados en los procesos de autoevaluación dirigidos al mejoramiento continuo y proyección de conformidad con las tendencias académico-administrativas que exige la sociedad” (p. 179).
- En la reunión ampliada del Comité de Evaluación Docente (2016c) del 29 de noviembre de 2016, convocada con el propósito de “proyectar un sistema de evaluación para toda la universidad, un sistema adecuado [y] coherente, el cual debe ser retroalimentado con la comunidad” (p. 3), se realizó un conversatorio sobre la base de unas preguntas previamente formuladas: “¿cuál es la evaluación docente pertinente que requiere la UD?; ¿cuáles son los elementos para la construcción, mejora o modificación del sistema estructural de la evaluación docente en la universidad?” (p. 5). En relación con el segundo interrogante, los delegados de la Facultad del Medio Ambiente y Recursos Naturales señalaron: “Lo mismo que la participación de los docentes en el mejoramiento docente, ¿cuál es la actitud que tiene el docente para autorregularse, autocapacitarse para estar cada día mejor? En lugar de decirle al docente que tiene que ir a, él debería decir: ‘Estoy falente en tal cosa, voy a hacerme tal curso o tal otro’; ese plan de mejoramiento debe existir continuamente y por cursos como escaleras, es decir, que el docente vaya subiendo cada semestre en un curso más avanzado y exigible para que el docente suba de nivel y sea más eficiente en su labor” (p. 12).
- “Una evaluación docente tiene que estar pensada de cara a generar procesos de cualificación de los docentes para que los estudiantes que se forman presten su mejor servicio a la comunidad” (p. 14).
- El Comité Institucional de Evaluación Docente (2017b) desarrolló, en marzo de 2017, una reunión ampliada en la que se llevó a cabo un conversatorio cuyo punto de partida fueron las siguientes problematizaciones: ¿qué es evaluación?, ¿a qué hacemos referencia cuando hablamos de la evaluación docente?, ¿qué es ser docente?, ¿qué y cómo de la evaluación docente?, ¿por qué y para qué la evaluación?, ¿puede ser la evaluación docente una mediación para reducir o eliminar el fracaso escolar (en términos de repitencia y deserción)?, ¿en perspectiva de la adopción de una cultura de la evaluación en la Universidad Distrital, qué desafíos se le presentarían a la evaluación docente en particular y a la evaluación en sentido general?, ¿puede ser la evaluación docente una mediación

para la potenciación o el mejoramiento de la calidad de la formación en la universidad? Respecto de la última pregunta, Sánchez, participante del conversatorio, respondió: “La premisa práctica reza que es necesario someterlo todo a evaluación con miras a su mejoramiento (aquí puede presentarse un problema de maniqueísmo); otra premisa supondrá que todo lo que se evalúa mejora (en el terreno de lo práctico, eso no es así de simple). Desde la década de los 90 se ha institucionalizado una cultura sistemática de la evaluación; empero, la educación, y la sociedad en su conjunto, viene presentando los mismos problemas de antaño. No obstante [...], si entendemos que ‘evaluar es valorar’, que la evaluación es en sí misma una oportunidad y una acción para el aprendizaje, si entendemos que a través de la educación podemos llegar a ser mejores seres humanos, seguramente la evaluación a través de sus diversas prácticas podría, en efecto, constituirse en ese instrumento de mejoramiento, no solo de la calidad de la educación, sino de los sujetos docentes y discentes y de la institución misma” (Sánchez, citado por el Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017b, p. 3).

En su trabajo *Notas para la evaluación del trabajo académico*, Rodríguez y Durand (2013) señalan que la complejidad del trabajo académico requiere entrenamiento y actualización permanente, en virtud de lo cual la evaluación debe ser de importancia (y aplicación) por parte de toda la comunidad, recayendo mayor responsabilidad en “aquellos que han mostrado un desempeño sobresaliente y gozan de reconocimiento entre sus colegas” (p. 55). La evaluación, además, no debe ser puesta en escena solamente sobre el trabajo académico (labor docente), sino también sobre la investigación y las demás funciones que desarrolle el profesor. Los autores en referencia se preguntan sobre los actores que deberían intervenir en la evaluación de las funciones académicas, a lo que responden:

Aun cuando el trabajo académico es un asunto de expertos, sus efectos tienen impacto en la sociedad. La formación de profesionales, así como los productos de la investigación, por mencionar dos casos, tienen repercusiones sociales [...]. Siendo así, diversos actores ligados a la educación superior deberían tener presencia en las evaluaciones académicas, aunque con peso diferenciado. (p. 55)

Y para rematar su análisis acerca de la evaluación docente (específicamente respecto de sus fines), cierran con una cita de Bruner, para quien la evaluación docente “es un instrumento indispensable para mejorar la calidad de la educación”, pues desempeña tres tareas fundamentales: “Permite diagnosticar el desempeño de los profesores, premiar a los de mejor rendimiento, apoyar a aquellos que muestran debilidades y separar a quienes no están a la altura de sus responsabilidades profesionales” (p. 55).

En consecuencia, para el caso de México, sostienen Rodríguez y Durand (2013), la evaluación docente ha tenido otra finalidad: servir de premio a quienes (instituciones y sujetos) cumplen con los estándares determinados, lo cual, tal como pasa en

nuestras instituciones, “no cubre el grueso de los académicos y presenta limitaciones en sus procedimientos”; además, si se busca “mejorar las calidades del trabajo académico, resulta necesario analizar y debatir los procesos de evaluación en curso, reconocer la complejidad del trabajo académico, afinar los instrumentos, incluir nuevos actores y ampliar el radio de acción de la evaluación” (p. 55), toda vez que la evaluación (y sus resultados) ha llegado a convertirse en incentivo profesional y económico.

Respecto de los cuestionamientos referidos sobre los agentes de la evaluación, en su artículo “La evaluación consultiva y el desarrollo académico”, Zorrilla (2013) refiere que diversos interrogantes derivados de la crisis de la educación en México “atañen, más bien, a quién hace la evaluación del trabajo docente, cómo la hace y qué papel tiene ahora esa evaluación en la educación básica y en la media superior para el ingreso, permanencia y promoción de los profesores” (p. 68). Esa es una de las preocupaciones prioritarias de las comunidades académicas al momento de plantear diversas problematizaciones referidas a la evaluación docente, toda vez que, así como en el caso mexicano, “aunque la enseñanza continúa siendo una de las funciones centrales de los académicos, ahora se tiene un espectro más amplio de actividades, sobre todo si se consideran aquellas ligadas a incentivos económicos”; piénsese, por ejemplo, en el caso colombiano, con lo prescrito a través del Decreto 1279 de 2002.

Acosta y Blanco (2013), en su artículo “Derecho a la educación superior y trabajo docente”, también hacen referencia a la finalidad de la evaluación docente, concretamente a aquella ligada a los procesos de investigación. Según ellos, se anida un cierto *malestar en la cultura académica*, pues, si bien es cierto que siempre ha habido evaluación académica, “el formato y la frecuencia han ido cambiando y han cobrado una forma particular durante las últimas décadas, en las cuales ha cristalizado un sistema de acreditación académica” (p. 58),¹⁰ permeando, de múltiples formas y en todo momento, el quehacer de los docentes y de las instituciones (y no solo en el ámbito educativo). La puesta en escena de estas formas plurales, novedosas y sutiles de evaluación “produce un mecanismo de selección que va excluyendo cualquier heterodoxia y condiciona a los científicos a trabajar de una manera autorrestringida, especializada y repetitiva (las obvias excepciones no refutan este estado ‘normal’ de cosas)” (p. 60).

Héctor Rizo (2005), por su parte, en su artículo “Evaluación del desempeño docente: tensiones y tendencias”, expone el rol que la evaluación desempeña en el desarrollo de la carrera docente, rol que, además de contener las regulaciones sobre el tránsito, la permanencia y la exclusión de los profesores en el sistema educativo —condiciones de ingreso, permanencia y promoción—, “apunta al incremento de la calidad académica de los docentes y establece sistemas de formación y capacitación

10 La instalación del sistema de acreditación académica, según los referidos autores, “cumple un rol decisivo en dar forma al sistema académico: concursos, control de gestión, subsidios, la evaluación por pares [...]. En este contexto, uno de los gestos más repetidos es el de buscar formas ‘objetivas’ y preestablecidas de evaluar, en lo posible de fácil cuantificación. Los concursos, así como el otorgamiento de subsidios y becas, requieren de una tabla de referencias que permita justificar el proceso de toma de decisión” (p. 59).

docente" (p. 156). Además de implicar los procesos de selección (incorporación y nombramiento), la evaluación es la mediación a través de la cual un docente puede ascender en el escalafón siempre que cumpla con los criterios básicos (tiempo de permanencia o antigüedad laboral, títulos obtenidos, capacitaciones realizadas a lo largo del ejercicio profesoral y, por supuesto, resultados de la evaluación docente). Para Rizo, "los esquemas de carrera docente no parecen estar pensados en términos del mejoramiento de la educación que potencian los profesores, sino en función del trasegar claro y tranquilo de estos en el ejercicio de su profesión" (p. 156). Es posible colegir que, en muchos casos, lo mismo sucede con la evaluación en nuestras instituciones educativas.¹¹

El ingreso y la permanencia a las universidades argentinas están mediados por una forma de evaluación denominada *concurso público y abierto de antecedentes y oposición para renovación de los cargos*, sin que exista la "definitividad en el cargo" o *tenure*; esta política, señala Coppola (s.f.), se ha implementado "en la mayoría de las universidades nacionales desde la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918" (p. 8). Quienes aspiran a los concursos deben elaborar un documento en el que expresan "su opinión respecto del ejercicio de la docencia, la manera como mantendrán actualizada la enseñanza y sus aportes al campo en el que concursan"; además, deben evidenciar la posesión de "títulos y antecedentes en docencia e investigación, según la dedicación" (p. 10).¹² También hace parte del concurso, como una segunda fase, la presentación de "entrevistas y pruebas de oposición" en las que los participantes "deben desarrollar una clase —frente al jurado evaluador— con el objeto de evaluar sus aptitudes didácticas". Asimismo, para efectos de la renovación del cargo, "cada unidad académica puede solicitar a los docentes un informe anual o bianual de evaluación [...] relativo a la tarea cumplida" (p. 10). Estos procedimientos implican diversas prácticas evaluativas, con elevados niveles de complejidad, que, además de conjugar dimensiones académicas, comportan intereses de orden político.

En diversos apartados de su artículo de revisión, Aldana y Arce (2013) refieren varias connotaciones en relación con el carácter selectivo con que opera la evaluación docente: "La evaluación es comprendida como un esquema de clasificación, selección y exigencia para los docentes" a través del cual se busca que estos demuestren su competencia "para cumplir con las labores asignadas, dejando de lado el incen-

11 En "Una panorámica de la carrera docente en América Latina. Sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño profesional", Murillo (2005) reconoce que "la preocupación por incrementar la calidad de la enseñanza y por mantener alta la motivación de los docentes a lo largo de toda su vida profesional ha hecho que en todos los países de América Latina se haya establecido un sistema de promociones dentro de la carrera docente o carrera magisterial" (p. 52).

12 "El análisis de estos documentos —sostiene Coppola (s.f.)— es realizado por jurados especialistas en los campos temáticos de referencia, y permite realizar una apreciación de los antecedentes de los candidatos. La evaluación de esta primera presentación puede determinar que algunos aspirantes queden excluidos de no presentar antecedentes que, en la opinión de los jurados, satisfagan los requerimientos para el cargo al que se aspira" (p. 10).

tivar las habilidades y mejorar el nivel de profesionalismo en el quehacer pedagógico" (p. 10); durante toda la vida (pero más en el ámbito académico), el individuo está expuesto a la evaluación en tanto "instrumento para rendir cuentas, y también debe aprender a vivir con la rotulación y discriminación: el que sabe (ser estudioso, inteligente) y quien no sabe (ignorante, poco estudioso)" (p. 23). La evaluación docente también es concebida como un "sistema de medición, control y exclusión", pues "clasifica de mayor a menor los resultados, y el control se evidencia a través del sometimiento de los individuos por estar en un nivel de competitividad para no ser excluidos socialmente" (p. 28); en especial en el caso de los docentes, también puede entenderse como un sistema de sometimiento, "pues se rinde y se logran resultados bajo presión por evitar exponerse a una exclusión laboral y desmeritando su profesión" (p. 28). La evaluación docente tiene, asimismo, "una función social de certificación, promoción y selección", toda vez que tiene el poder de "excluir a los individuos, agrupándolos en niveles competitivos y segregativos" (p. 38); además, no discrimina, pues opera sobre todos, con los mismos criterios, como puede evidenciarse en los resultados que semestre a semestre circulan en nuestras instituciones.

En sus lineamientos para la selección y evaluación de docentes y estudiantes en perspectiva del desarrollo docente, Ochoa (2013) señala que estos elementos (la selección y la evaluación) son condicionantes de la calidad de la educación; por ello, es necesario ver "la selección, evaluación y desarrollo del profesorado [como] un *continuum*", de modo que no se pueden asumir aisladamente, sino como parte de una unidad que garantiza la consistencia y validez del "principio de comparabilidad propio de la naturaleza de la evaluación" (p. 11).

Como ya se ha dicho, en Colombia las normas prescriben los procedimientos para la evaluación e incorporación (selección) de los docentes a los diferentes niveles de la educación (Ley 30, art. 70; Ley 115, arts. 105, 218); tales exigencias se han de fijar en las reglamentaciones institucionales particulares, de modo que cada una de ellas determina —con arreglo a la ley— los procedimientos propios para la selección de sus profesores (Congreso de Colombia, 1992, 1994). La siguiente descripción da cuenta de ello.

Los estatutos docentes (profesorales, de personal académico, etc.) de las universidades públicas refieren los mecanismos de selección e incorporación (criterios de evaluación) de los docentes a sus plantas profesorales, como se puede evidenciar en Consejo Superior de la Universidad de Antioquia (1996, art. 35); Consejo Superior Universitario de la Universidad de Caldas (2002, art. 17); Consejo Superior de la Universidad de Nariño (1994, art. 17); Consejo Superior de la Universidad Industrial de Santander (1994, 2005); Consejo Superior de la Universidad del Atlántico (1997, art. 9); Consejo Superior de la Universidad del Cauca (2005, 2016); Consejo Superior de la Universidad del Tolima (1994, art. 1); Consejo Superior de la Universidad del Valle (2007, art. 8); Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional

de Colombia (1996, 2005); Consejo Superior de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (1993, art. 12), y Consejo Superior de la Universidad Tecnológica de Pereira (1993, art. 26), entre otros.

En el caso particular de este libro, el Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital (2002b) incorporó, por medio del Acuerdo 007, la reglamentación para la provisión de cargos de planta del personal docente a través del concurso público de méritos (modalidades abierta y de jóvenes talentos). La norma conceptúa el concurso como “el evento en el cual participan los ciudadanos que cumplan con las condiciones establecidas en cada convocatoria pública que realice la universidad para proveer las vacantes existentes en la planta docente” (art. 2).¹³ Un lustro más tarde, el mismo consejo actualizó la política de selección de docentes, por medio del Acuerdo 05 (2007a), en la perspectiva de “establecer mecanismos que garanticen la mayor equidad, pertinencia, eficiencia y transparencia” en estos procedimientos (considerando 7). Esta nueva normativa replica lo prescrito en el articulado de su antecesor, el Acuerdo 007 de 2002, y avanza en: aclarar lo relativo a la declaratoria del cumplimiento de los perfiles, toda vez que quien no cumpla “quedará excluido de las posteriores etapas del concurso” (art. 8, parágrafo 2); fijar un puntaje mínimo de 70/100 puntos para el desarrollo del concurso (art. 9, parágrafo 1), y determinar que los aspirantes deben obtener mínimo el 65 % de la sumatoria de las pruebas escrita y oral (art. 23). El ganador del concurso será quien obtenga el mayor puntaje, “siempre y cuando sea igual o superior a setenta (70) puntos sobre los cien (100) establecidos en cada modalidad” (art. 43).¹⁴

Como se ha referido reiteradamente, tras ganar el concurso, se ingresa a la institución en periodo de prueba, y si el docente logra sortearla, será nombrado

13 El Acuerdo 007 de 2002, en el capítulo 2 (arts. 12-22), refiere los criterios de valoración y los puntajes para el desarrollo de los concursos: prueba escrita: 20 puntos; prueba oral: 10 puntos; experiencia calificada docente: 20 puntos; experiencia calificada profesional: 10 puntos; títulos de posgrado: 15 puntos; investigaciones: 10 puntos; publicaciones: 5 puntos; dominio de segundo idioma: 10 puntos. El Acuerdo 05 de 2007, en el capítulo 2 (arts. 17-29), modifica los puntajes de los concursos: hoja de vida: 60 puntos (experiencia docente o profesional calificada: 25 puntos; títulos o estudios de posgrado: 10 puntos; investigación o creación artística: 10 puntos; publicaciones: 10 puntos; dominio de segundo idioma: 5 puntos); competencias profesionales y comunicativas: 40 puntos (prueba escrita tipo ensayo: 20 puntos; prueba oral: 20 puntos).

14 Cabe señalar que, a la fecha, se halla en curso una nueva propuesta de modificación del reglamento de los concursos públicos de méritos (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016), en consonancia con las disposiciones de orden nacional e internacional, con los ajustes a la propuesta de reforma universitaria y a lo puesto en escena a través de la Resolución 0207 (Comisión Nacional del Servicio Civil [CNSC], 2010), en lo relativo al desarrollo de un modelo de concursos para proveer cargos vacantes de diferentes entidades nacionales a través de la conformación de listas de elegibles y audiencias públicas, que han favorecido procesos de transparencia en el desarrollo de los concursos (art. 8). Por otro lado, un proyecto de acuerdo (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, s. f.) señala requerimientos ligados a las exigencias en materia de formación de los candidatos a ser parte de la planta profesoral de la universidad, pues exige preferiblemente tener título de doctor o ser candidato a doctor (art. 10); además, para la renovación de los periodos de estabilidad, demanda subir el promedio de la evaluación docente a 4,0.

en propiedad; empero, estará sometido a una pluralidad de procesos de evaluación —de manera permanente—, de modo que siempre estará en riesgo de perder la calidad de docente (podría ser excluido) si en la evaluación no obtiene el rango de *aceptable*. Por otro lado, como señala el Estatuto Profesorado (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002d), también la promoción del profesor dentro de la carrera docente se halla supeditada a la valoración de “la producción académica” y a “la evaluación integral y periódica de su actividad universitaria” (art. 42). Finalmente, conviene señalar que la evaluación también funge como mecanismo de selección para la gratificación (docente y económica), toda vez que, según prescribe el mismo Estatuto Profesorado, al docente que obtenga excelencia académica o un premio nacional (o internacional) se le otorgará un diploma de excelencia académica y se le dará un puntaje salarial adicional (art. 67).

La política de formación posgradual de la Universidad Distrital también refiere la evaluación docente como mecanismo de selección para que los docentes (de carrera, no así los ocasionales) puedan acceder a tales programas de formación (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007b), al señalar que las solicitudes “de los docentes de carrera deben estar acompañadas de su evaluación integral de desempeño, producción académica y el estudio de su hoja de vida” (art. 5, parágrafo 2).

Por último, en esta universidad la evaluación funciona también como dispositivo de selección, toda vez que, para poder fungir como representante profesoral ante los órganos de gobierno institucionales (Consejo Superior, Académico y de Facultad), se debe “haber obtenido evaluación docente igual o superior a ocho (8) puntos en el año inmediatamente anterior a la fecha de la elección” (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 1997, arts. 8, 17, 25).

Como podemos apreciar de múltiples maneras, incluso muy sutiles, la evaluación docente se utiliza para una enorme variedad de fines, entre los cuales se cuenta servir como mecanismo de selección para el ingreso como docente a cualquier institución de educación superior (toda vez que se satisfagan los requerimientos de los perfiles y concursos, se cumplan los requerimientos de formación y se superen las pruebas, lo cual implica, además, una competencia con otros aspirantes). El feliz ganador de la competencia ingresa a la institución en periodo de prueba, al término del cual debe demostrar que es merecedor de ser seleccionado de nuevo para cubrir —en propiedad— la plaza docente, y después, a lo largo de toda su vida académica —y hasta el término de su carrera magisterial—, debe someterse a permanentes procedimientos de evaluación que determinan (lo seleccionan) si es merecedor de estímulos (ascensos en el escalafón, reconocimiento de excelencia académica, otorgamiento de comisiones de estudio o de año sabático, reconocimiento de alguna

distinción, etc.). En fin, la evaluación como mecanismo de selección acompaña permanente y perpetuamente la labor docente.

La evaluación docente como mecanismo de reconocimiento y compensación: la evaluación de la productividad

Hemos analizado de forma somera cómo la evaluación desempeña diversos roles sociales e institucionales y funciona —al menos en teoría— como determinante para la cualificación y el mejoramiento de la educación, las instituciones, los procedimientos de enseñanza y aprendizaje, los sujetos (docentes y dicentes), la labor profesoral, etc., y subsiguientemente describimos cómo uno de los usos más característicos de la evaluación docente en las instituciones de educación superior —y la Universidad Distrital no escapa a ello— tiene que ver con la valoración de la productividad (académica, investigativa, de innovación, de creación o de proyección social), en la perspectiva del reconocimiento de puntos (salariales o de bonificación) a modo de una compensación o retribución de orden económico.

Como refiere Murillo (2008), la evaluación del profesorado universitario en España, bien sea para ingresar a las instituciones de educación superior o para ser promovidos, surgió en 1983 con la Ley de Reforma Universitaria (Presidencia del Gobierno Español, 1983), a través de la cual se establecieron los procedimientos para la evaluación periódica de la docencia y la investigación. Posteriormente, por medio del Decreto 1086 de 1989 (Ministerio de Relaciones con las Cortes y de la Secretaría del Gobierno, 1989), se establecieron dos sistemas independientes de evaluación: uno para docencia y otro para investigación, de manera que la evaluación de la actividad investigativa fue vista como un complemento económico.

Sin embargo, con la Ley Orgánica de Universidades, de 2001, se ha convertido, además, en un indicador de la calidad del trabajo del docente, y sus resultados son utilizados en los sistemas de acceso y promoción [...], pero también en la evaluación para otorgar incentivos económicos que realizan las Comunidades Autónomas [...]. De esta forma, un complemento meramente económico ha pasado a ser un indicador de excelencia académica de múltiples repercusiones. (Murillo, 2008, p. 35)

En su análisis de la situación, los problemas y las perspectivas de la evaluación de la docencia universitaria en Argentina, Fernández y Coppola (2008) sitúan la emergencia del Programa de Incentivos Docentes de 1993 “como una iniciativa, en el marco de políticas educativas para los docentes de las universidades nacionales”, cuyos propósitos son “promover las tareas de investigación de manera integrada a la docencia”, integrar la investigación y los investigadores a los programas de grado y fortalecer los equipos de investigación (p. 115). Según estos investigadores, el programa ha logrado fortalecer y movilizar la investigación en las universidades nacionales, aunque ha conducido a diversas problemáticas, pues, “al vincularse la productividad y la investigación con los salarios percibidos, se observa que las líneas

prioritarias están determinadas por las disciplinas de los pares, quienes son los responsables de aprobar o no proyectos e informes” (p. 115). De igual forma, refieren, citando a Araujo (2003), otros problemas derivados del programa:

Generó mayor competencia y rivalidad, una creciente burocratización y la “potenciación de prácticas autoritarias en la vida académica”. La burocratización generada con el señuelo de poder alcanzar una categorización o recategorización —mediante la cual se obtendrían mayores ingresos— redundó en la pérdida del sentido de la actividad de investigación, la pérdida de originalidad y la gradual contaminación del cuerpo docente, que devino en vicios y patologías sin precedentes, como autoplagios, inflación curricular, amiguismos, compadrazgos, nepotismos y favoritismos. (p. 115)

Los autores enfatizan también que el acento de este tipo de programas se pone sobre otras actividades diferentes a la docencia, que, no obstante,

[...] es evaluada desde la investigación y la producción [...], pues solamente se audita la cantidad de horas de clase dictadas —con un aval de la Secretaría Académica de cada universidad—, pero no se evalúa la calidad de la actividad en docencia ni si hay realmente una transferencia de las investigaciones a la docencia de grado o posgrado y viceversa. (p. 116)

En otro análisis realizado en la Universidad de Buenos Aires, Coppola (s.f.) identifica un tipo de evaluación que tiene relación con el pago por mérito, que “se asocia a una situación de reconocimiento y motivación producto de los incrementos salariales asociados a la misma” (p. 11); dentro de los criterios que se tienen en consideración para tal reconocimiento, se cuentan: el rendimiento de los alumnos, la cantidad de publicaciones y productos de investigaciones, la tasa de promoción y la dirección de trabajos de grado (en programas de posgrado), entre otros.

La indagación de Rueda (2008) sobre la evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la Ciudad de México muestra cómo en la mayoría de los casos esta evaluación se caracteriza por formar parte “de los programas de compensación salarial, con el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), el Programa de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y otros programas especiales promovidos en algunas instituciones” (p. 5). La evaluación, como mecanismo de compensación salarial, se centra más en determinadas actividades correlativas a la función docente, como la investigación, la proyección y el acompañamiento a los trabajos de grado de posgrados, por lo que el autor sostiene:

La información obtenida muestra que esta evaluación forma parte o es considerada en combinación con otras funciones exigidas a los académicos, en las que destacan los productos de investigación y la formación en posgrados. Prevalece el reconocimiento

de mayor peso a las actividades de investigación, por lo que la función docente se proyecta indirectamente como una actividad de menor estatus. (p. 6)¹⁵

Rueda (2008) deja entrever una enorme inequidad derivada de la correlación entre la evaluación docente y los programas de compensación económica y de estímulos a la labor docente, si se tienen en consideración las mayúsculas disparidades que existen entre los tipos de vinculación de los profesores a las universidades; piénsese, por ejemplo, en lo que acontece con la enorme masa de población docente contratada a través de las diferentes modalidades de cátedra versus la pírrica planta profesoral vinculada a la carrera docente. Así las cosas, el reconocimiento de la productividad solo beneficia a una minoría que, además, tiene la opción real de participar en planes, programas y proyectos tanto de investigación como de proyección social:

Aunque algunas universidades atendieron esta discrepancia de recompensar las actividades docentes con programas especiales, la mayor parte se mantiene en los programas que dan prioridad, en la evaluación, a las acciones de investigación, bajo el supuesto de que un profesor-investigador logrará mejores aprendizajes en sus estudiantes. (p. 9)

Una postura semejante —también para el caso de México— puede hallarse en el trabajo de investigación de Grediaga (citado por Rodríguez y Durand, 2013), pues identifica

[...] un conjunto de normas, valores y significados que orientan la acción de los académicos y que les permite, aunque con variaciones significativas en los casos concretos, establecer los criterios de ingreso, los mecanismos de evaluación y la distribución de reconocimientos y recompensas de sus integrantes. (p. 48)

Por otra parte, Campos (2009), en “La evaluación de los docentes en educación superior: asunto en manos de los *happy few*”, señala que

[...] el proceso de evaluación ha permitido desmembrar la vieja relación salarial existente en las instituciones de educación superior, manteniendo un salario base muy pequeño y completando el ingreso a través de becas individuales cuyo monto depende de los resultados obtenidos en la evaluación. (p. 4)

15 La evaluación de la productividad se centra en actividades de investigación y producción más que en la labor docente como tal: “La evaluación de la docencia solo es considerada como condición para el acceso a estos programas, como parte menor de otro tipo de evaluaciones de los académicos, y excepcionalmente como información útil para la elaboración de iniciativas institucionales de desarrollo profesional. En el caso de una universidad de creación relativamente reciente, esta actividad se plantea como parte de los procedimientos de ingreso del nuevo personal, en donde se considera el trabajo en aula, la asesoría, la tutoría y su vínculo con la investigación” (p. 6). Esta perspectiva de la evaluación es también manifiesta en el artículo “La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias”, en el que Rueda (2009) afirma: “En el contexto de México se ha respondido con relativa prontitud a los señalamientos de las políticas de evaluación asociadas a compensaciones salariales, obtención de recursos económicos adicionales y exigencias de rendición de cuentas” (p. 13), en detrimento de otras posturas de la evaluación, por ejemplo, en la perspectiva del mejoramiento de la educación, las instituciones o los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así opera el proceso de *deshomologación*, toda vez que “cada profesor-investigador tendrá un salario diferente con base en sus esfuerzos y atributos que logren ser evaluables” (p. 4).

En su panorámica sobre la carrera docente en América Latina, específicamente en lo relacionado con el sistema de reconocimiento y desempeño profesional, Murillo (2005) señala que en la región la preocupación

[...] por incrementar la calidad de la enseñanza y por mantener alta la motivación de los docentes a lo largo de toda su vida profesional ha hecho que en todos los países [...] se haya establecido un sistema de promociones dentro de la carrera docente o carrera magisterial. (p. 52)

Esta preocupación se evidencia en las políticas orientadas a la valoración de la productividad académica de los profesores de la educación superior.

En el apartado de evaluación y conclusiones del estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre los profesores en Portugal se realiza un interesante análisis crítico respecto de las prácticas de pago por mérito:

La hipótesis de pago de “bono” deberá ser cuidadosamente abordada. No existen evidencias claras y concluyentes del impacto de este tipo de prácticas, que son incluso controvertidas y potencialmente causantes de las brechas. Recompensar a profesores con reducciones de tiempo lectivo, licencias sabáticas, con oportunidades de desarrollo de trabajos de investigación en la escuela, con apoyo a cursos de posgrado o con oportunidades de formación en el contexto del trabajo puede constituir propuestas llamativas para muchos profesores. En ciertas circunstancias, puede ser más eficaz que el reconocimiento o las recompensas sean dirigidos a los equipos o a las escuelas que invertir en la concesión de recompensas a profesores individuales. En cualquier caso, la estrategia de relacionar la evaluación con las recompensas requiere un planeamiento cauteloso de la evaluación para progresión en la carrera. En concreto, es necesario garantizar que los criterios de evaluación sean claros, los indicadores creíbles y justos, que los evaluadores tengan las competencias adecuadas y que los resultados sean bien transmitidos a los profesores. (Van Amelsvoort, Manzi, Matthews, Roseveare y Santiago, 2009, p. 9; traducción propia)

Finalmente, conviene hacer referencia al trabajo de investigación doctoral *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario*, en el que Cruz (2007) indica que existe una enorme confusión respecto de lo que se quiere decir con esa dimensión evaluativa,¹⁶ es decir, respecto de qué es lo que se evalúa del desempeño profesoral. La autora afirma:

.....
16 La evaluación del desempeño es compleja y difícil, por cuanto, como señala Cruz (2007), “la pluralidad de labores que realiza un docente dificulta cualquier tipo de evaluación, de ahí los problemas para tipificar una actividad que es definida por sus resultados finales; a ello habría que agregar la gran cantidad de variables que actúan sobre un proceso didáctico que exige tiempo y recursos para caracterizarlos plenamente” (p. 21); esta labor es compleja si, por ejemplo, se tienen en consideración todas las acciones o labores que desempeña un docente en su ejercicio magisterial.

En el lenguaje corriente se habla de *desempeño* cuando una persona realiza el trabajo que corresponde a un cargo, profesión o un empleo determinado. En la mayoría de los casos, existen normas o manuales de funciones que señalan las actividades o los servicios que debe realizar en cada caso; quien cumple con todas estas normas y requisitos se afirma que se desempeña bien en su cargo o trabajo. (p. 21)

Ante la pregunta sobre qué razones existen para evaluar el desempeño, Cruz responde:

Este tipo de evaluaciones ofrece información que a la postre puede servir para tomar decisiones sobre la promoción, capacitación o remuneración de los trabajadores, pero uno de los rasgos que caracteriza esta evaluación es que su información permite un tipo de retroalimentación que se considera indispensable para rectificar alguna deficiencia en el desempeño de estos cargos o funciones, o sea, la evaluación del desempeño centra su acción en dos conceptos básicos: apreciación del desenvolvimiento del individuo en un cargo e identificación del potencial de desarrollo. (p. 21)

De cualquier manera, señala la autora —y coincidimos plenamente—, la evaluación del desempeño y de la productividad de los profesores, “al igual que cualquier modalidad evaluatoria, no es un fin en sí mismo, sino apenas un instrumento, medio o herramienta para mejorar el trabajo y los resultados del trabajo docente” (p. 22); en virtud de esto, se debe asumir la evaluación como lo que es, como un medio para la consecución de unos fines y no como fin en sí mismo y para sí mismo.

La reglamentación general sobre el reconocimiento (pago) de la productividad académica en Colombia se plasmó en el Decreto 1444 de 1992 (Presidencia de la República, 1992), normativa que correlacionaba el salario mensual de los docentes con ciertos factores: títulos de pregrado y posgrado, categoría dentro del escalafón, experiencia calificada, productividad académica y actividades de dirección académico-administrativas (art. 1, literales a-e); estos configuraban puntajes a partir de los cuales se determinaba el monto de la remuneración. Esta norma prescribía lo relativo a la calificación de la productividad académica, así: trabajos, ensayos y artículos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico publicados en revistas especializadas de nivel nacional o internacional; libros derivados de investigación; libros de texto; publicaciones impresas a nivel universitario de carácter divulgativo o de sistematización del conocimiento; premios nacionales o internacionales otorgados por instituciones de reconocido prestigio académico o científico; patentes de invención; estudios posdoctorales; reseñas críticas publicadas en revistas o libros de reconocido nivel académico nacional o internacional; traducciones de artículos o libros publicadas, y dirección individual de trabajos de grado o tesis laureadas meritorios o *cum laude* (art. 5). Asignaba, de igual modo, una puntuación determinada para cada tipo de trabajo y refería algunos toques para cada vigencia. El artículo 8 del decreto prescribía lo relacionado con la valoración del desarrollo de actividades de orden académico-administrativo.

Esta norma fue derogada por el Decreto 2912 de 2001 (MEN, 2001a), que reestructuró y reorganizó las disposiciones en materia de reconocimiento salarial y discriminó la asignación de puntos salariales y de bonificación, respectivamente. En cuanto a los factores de reconocimiento de puntaje, excluyó los contemplados en su decreto antecesor relacionados con el desempeño de actividades académico-administrativas (art. 3); refirió, asimismo, unos topes máximos de reconocimientos anuales según la categoría del docente. La norma incluyó, entre los factores de reconocimiento de puntaje (art. 7, literal c), la presentación de ponencias en eventos (nacionales e internacionales) y amplió el número de productos académicos, incluyendo también libros de ensayo, publicaciones impresas universitarias, reseñas críticas, producción técnica y producción de software (literales f, g, k, n, o), entre otros. Por otro lado, como base para la modificación salarial y para el estímulo a la labor docente, el decreto contempló la evaluación periódica de méritos de manera voluntaria para los docentes que quisieran obtener reconocimientos salariales por su buen desempeño (art. 12) e incluyó, además, la evaluación del docente como par académico (art. 14).

La norma que en la actualidad está vigente sobre esta materia es el Decreto 1279 de 2002 (MEN, 2002b), expedido seis meses después del Decreto 2912 —y que lo derogó, junto con las normas que lo habían modificado—. Esta nueva normativa comienza por discriminar la condición de los docentes, pues deja por fuera de este régimen a los llamados profesores ocasionales (art. 3) y a los de hora cátedra (art. 4). El decreto, además, clasifica el tipo de artículos publicados en revistas indexadas según el orden nacional o internacional (según homologación e indexación de Colciencias) (art. 7). En materia de topes de asignación salarial, esta norma disminuye 10 puntos para la categoría *auxiliar*, 20 para la categoría *asistente*, 40 para la categoría *asociado* y 60 para la categoría *titular*, con lo cual se desestima considerablemente la producción académica de los docentes. A los factores ya reconocidos en el Decreto 1444 de 1992 para la asignación de puntos salariales, la norma vigente adiciona el desempeño destacado en labores de docencia y extensión (art. 12, literal e) y la experiencia calificada (literal f). Por otra parte, el decreto ordena la implementación de un sistema de evaluación periódica de la productividad para efectos de “evaluar, analizar y asignar puntos a la productividad susceptible de reconocimientos salariales” (art. 16). Asimismo, la norma prescribe lo relacionado con el desempeño destacado en las labores de docencia y extensión:

Con el propósito de estimular el desempeño de los mejores docentes de carrera y a los más destacados en las actividades de extensión, los consejos superiores universitarios pueden establecer un mecanismo de evaluación transparente y con criterios exigentes y rigurosos para el reconocimiento de puntos salariales y de bonificación. Se debe determinar claramente los casos en que se conceden puntos salariales y en que se otorgan puntos de bonificación, sin que en ninguna circunstancia el mismo docente se beneficie simultáneamente por ambos conceptos en el mismo año.

Este estímulo solo se concede a los docentes que realicen actividades destacadas de extensión que no hayan sido reconocidas por los factores de productividad académica, en salario o bonificaciones, de este decreto. Tampoco se consideran para estos reconocimientos las actividades de extensión que le generen ingresos adicionales al docente. (Art. 18, numeral I)

Cada institución, conforme a lo ordenado en este decreto, debe implementar un Comité Interno de Asignación y Reconocimiento de Puntaje, cuya función es la valoración del conjunto de la productividad académica prescrita en la norma; para ello, se deben tener en cuenta los siguientes criterios: calidad académica, científica, técnica, humanística, artística o pedagógica; relevancia y pertinencia de los trabajos con las políticas académicas, y contribución al desarrollo y cumplimiento de los objetivos institucionales definidos en las políticas de la universidad (art. 26).

Con posterioridad a la expedición de esta norma, se conformó el Grupo de Seguimiento al Régimen Salarial y Prestacional de los Profesores de las Universidades Públicas (MEN, 2007), que, por medio del Acuerdo 003 de 2007, fija unos parámetros para la evaluación, el reconocimiento y la asignación de puntajes por parte de los comités internos de cada institución. En lo sustantivo, esta norma prohíbe la asignación de puntos para las tesis doctorales, regula la asignación de puntos por experiencia calificada, determina las fechas para el reconocimiento de las bonificaciones por productividad académica y regula los topes en la asignación de reconocimientos, entre otros criterios.

En la perspectiva de concretar lo establecido por las normas nacionales, la Universidad Distrital, a través del Estatuto Profesorado (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002d), prescribe lo relacionado con la carrera docente, cuyo objeto es garantizar la excelencia académica, amparar el ejercicio docente, garantizar la estabilidad laboral, fomentar la actualización permanente y regular las condiciones de inscripción, ascenso y retiro (art. 21). Uno de los fundamentos de la carrera docente, señala el estatuto, es “la evaluación del desempeño” (art. 22, literal c). Para el ingreso y el ascenso en el escalafón docente, también se tiene en consideración la valoración de la productividad académica (art. 24, literal b); de hecho, además de la obtención de *aceptable* en la evaluación docente, uno de los requerimientos tiene relación con la producción académica, pues, para ascender a las categorías *asociado* o *titular*, se demanda

[...] presentar y sustentar, ante un jurado conformado por dos pares externos, un trabajo diferente a su tesis de grado que constituya un aporte significativo a la docencia, a la ciencia, el arte o las humanidades en el área del saber o disciplina académica en que se desempeña. (Arts. 28, 29, literal d)

La promoción docente está prevista con el ingreso y ascenso en el escalafón, “a petición del interesado, sobre la base de la producción académica y de la evaluación integral y periódica de su actividad universitaria” (art. 42). Por último, sobre la eva-

luación periódica de la productividad para el reconocimiento de puntos salariales o de bonificación, el estatuto ordena establecer

[...] el sistema de evaluación periódica de productividad para bonificar las actividades de docencia, investigación y extensión y, en particular, para estimular la participación de los docentes en las diferentes modalidades de la actividad docente, según lo establecido en el capítulo 4 del Decreto 1279 de 2002. Semestralmente, el Comité de Puntaje Docente determinará la relación de docentes acreedores a dicha bonificación, con el fin de que se ordene el pago respectivo. (Art. 70)

Corresponde al Comité de Personal Docente y Asignación de Puntaje el estudio y reconocimiento de los puntos salariales correspondientes a la producción académica, de acuerdo con la evaluación efectuada por los pares externos, según lo establecido en el capítulo 2, artículo 10, y en el capítulo 3, artículos 15 y 16 del Decreto 1279 de 2002. (Art. 72)

Para los docentes que ejercen cargos de dirección académico-administrativa se aplicará lo establecido en el artículo 17 del Decreto 1279 de 2002. (Art. 73)

Instalada la política de evaluación de la productividad (pago por mérito), la institución se da a la tarea de pensar diversas estrategias para incrementar —y reconocer— la productividad de los integrantes de la comunidad académica, particularmente del estamento docente. Para ello, el Consejo Superior Universitario (2004a) expidió el Acuerdo 001 de 2004, con el propósito de regular el sistema de bonificaciones para los docentes de la universidad; la norma ordena “reglamentar las bonificaciones como reconocimientos monetarios no salariales que se conceden por una sola vez, correspondientes a actividades específicas de productividad académica y que no ocasionan pagos genéricos indiscriminados” (art. 1). Además, se ordena al Consejo Académico determinar los criterios para evitar que los reconocimientos de orden salarial concedidos a la productividad académica obtengan bonificaciones adicionales, según lo prescribe el Decreto 1279 de 2002 (art. 4). Por otra parte, para incentivar el trabajo de los coordinadores de los denominados proyectos curriculares, el Consejo Superior Universitario (2004b) expidió el Acuerdo 002 de 2004, a través del cual se crea un programa de incentivos económicos con periodicidad semestral.

Por otra parte, en el Plan Estratégico de Desarrollo 2007-2016 (Vicerrectoría Académica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007) se plantean políticas y programas a través de los cuales se busca generar “estímulos que motiven la productividad de los investigadores (estudiantes, docentes y administrativos)”;

para ello, el proyecto 1 del programa 2, dentro de la estrategia 2 (“Fortalecimiento del sistema de investigaciones”), se orienta a “desarrollar un esquema de estímulos para investigadores en actividades de generación de conocimiento, transferencia de tecnología y apoyo en la creación y en la innovación”; esta estrategia 2 desarrolla la estrategia 1, “Fomentar un modelo de desarrollo profesoral integral y consolidación

de la comunidad y estructura docente”, junto con la política 3, “Investigación de alto impacto para el desarrollo local, regional y nacional” (pp. 79-81).

Como puede verse, la evaluación de la labor docente ha tomado una condición pragmática, utilitarista y mercantilista en la medida en que se convirtió en una herramienta que se ordena a la cualificación y al reconocimiento de la productividad en aras de la consecución de una mejora salarial, lo cual no redundaría necesariamente en la cualificación tanto de las mismas labores realizadas como de la producción académica. Por otra parte, como señalan muchos de los autores referenciados, este tipo de evaluación pone su acento en funciones correlativas al ejercicio docente y no en la docencia como tal, lo cual puede indicar un cierto desprecio —o menosprecio— por las actividades en las aulas y, consecuentemente, la preferencia por el desarrollo de tareas ligadas a la investigación y a la proyección social, actividades que, en el caso de la Universidad Distrital, no cuentan con criterios claros, precisos y objetivos de evaluación.

Usos institucionales de la evaluación docente

Hemos descrito cómo la evaluación tiene una pluralidad de fines, usos y propósitos: unos, desde una perspectiva pedagógica y ético-política, se orientan hacia el mejoramiento de las acciones, los procesos, los sujetos y las instituciones objeto de valoración; otros asumen la evaluación como un instrumento de selección que opera también desde una pluralidad de formas muy sutiles, casi imperceptibles, que nos hacen creer que nos incluyen para luego excluirnos (como acontece con los concursos docentes), y otros ordenan la evaluación docente hacia la calificación de la productividad académica, desde el reconocimiento de la labor y el mejoramiento salarial, perspectiva de compensación que se ha instalado en el ser y acontecer de las instituciones de educación superior como anzuelo para su ubicación —por la vía de la productividad y de las cifras— en los *rankings*, tan en boga en la actualidad. Estas y otras formas de usar los resultados de la evaluación conducen necesariamente a la toma de decisiones frente al docente y su labor, en términos de polos opuestos que en la cotidianidad operan como prácticas evaluativas: selección o rechazo, inclusión o exclusión, promoción o degradación, aceptación o rechazo, concesión o negación, sostenimiento o expulsión, reconocimiento o desconocimiento, etc. Este apartado refiere lo que hacen las instituciones y la sociedad con la información resultante de la evaluación, esto es, los usos institucionales y sociales conferidos a la evaluación docente.

Digamos de entrada que la problemática de los usos de la evaluación docente ha cobrado una enorme relevancia, al punto de que la Unesco (1997), en sus recomendaciones sobre la condición del personal docente de la enseñanza superior, recomienda que los resultados de la evaluación docente deben tenerse en consideración “cuando se nombre a los docentes de la institución y se estudie la prorroga

del contrato del trabajo". Así las cosas, esta evaluación determina la continuidad o no de un docente, lo que representa su uso como mecanismo de selección para la inclusión o la exclusión.

La evaluación del desempeño docente en las universidades españolas, sostiene Murillo (2008), aporta información relevante "para el docente, el departamento y la universidad"; no obstante, en algunos casos,

[...] tiene repercusión para la promoción profesional y, en el caso de los profesores no funcionarios, para la renovación del contrato. En ciertos aspectos también sirve para la distribución de presupuesto entre departamentos. En algunas comunidades, esta evaluación es un insumo más para el complemento retributivo. (p. 39)

En el caso de la Universidad de Barcelona, sostiene el autor, el propósito de la evaluación docente es, junto con el mejoramiento de la docencia, "obtener insumos para la selección y promoción del profesorado y para formular propuestas para la concesión de complementos económicos que establece la Generalitat de Cataluña" (p. 39), en la mayoría de los casos, tomando como criterio los méritos profesionales de los docentes e investigadores.

Rueda, Serrano, García y Loredó (2010), en su estudio sobre la evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas, sostienen que el uso de la evaluación se orienta a "proporcionar información a instancias administrativas y a profesores". Las primeras, "para dar respuesta a requerimientos de organismos externos acreditadores y para satisfacer necesidades internas de la institución", así como para otras cuestiones internas orientadas a "la toma de decisiones, como la promoción, la permanencia, aumentos salariales y otorgar estímulos a los profesores, entre otras" (p. 85). No obstante, enfatizan que la concesión de estímulos cubre solo a los profesores de tiempo completo, por lo que, consecuentemente, se excluye a los de tiempo parcial. Respecto de la información reportada a los profesores, se hace con fines "de reconocimiento cuando el resultado es positivo" (p. 85), y los resultados pueden ser usados —por los docentes— para acceder a programas de otorgamiento de estímulos, capacitaciones y actualizaciones. Los investigadores concluyen que "la utilización de los resultados se da únicamente durante el periodo lectivo y no existe un seguimiento de los datos de los profesores para dar continuidad al mejoramiento de su práctica" (p. 85); además, afirman, la evaluación docente ha tomado tal relevancia "que algunas IES ya han creado centros específicos para ocuparse de esta actividad, dejando a cargo de este proceso a personas con una cualificación apropiada en el área de la formación docente" (pp. 85-86).

Rueda (2008) afirma que los resultados del ejercicio valorativo se usan "para dar información personalizada a los docentes e informar a las instancias administrativas"; además, son requisito para que los docentes —de tiempo completo— puedan ingresar "a los programas de estímulos" o pueden ser "parte de los procesos solicitados por las instancias acreditadoras". En consecuencia, los resultados de la evaluación "solo

son considerados como condición administrativa para tener acceso a los diversos programas especiales, y no para determinar el nivel obtenido en ellos, ya sea por puntos positivos o por el cumplimiento de criterios previamente acordados" (p. 8).

Por su parte, Coppola (s.f.) señala que la evaluación docente se convirtió en un aspecto esencial para la vida universitaria, pues le permite a la institución "realizar distintas recomendaciones y [tomar] decisiones políticas, académicas y administrativas"; sin embargo, se observa que, a pesar de la heterogeneidad en los usos de la evaluación en las instituciones, no hay claridades respecto de lo que se hace con ella, pues los evaluados muchas veces no reciben la retroalimentación que esperarían, y aunque es considerada "como una herramienta que aporta información para la planificación institucional, de programas de formación y actualización docente" (p. 20), no hay una correlación estrecha entre los procesos evaluativos y la implementación de las acciones de formación para los docentes.

En el informe del Cinda et al. (2007) se reconoce que el tema de la evaluación del desempeño docente en la educación superior "debe estar asociado a la toma de decisiones y a la implementación de los cambios para superar las debilidades detectadas" (p. 6). En el apartado sobre la evaluación del desempeño docente en las universidades chilenas desde la perspectiva de las autoridades académicas, Zúñiga y Jopia (2007) señalan que los usos de los resultados de la evaluación son muy variados, lo cual se corresponde con la pluralidad de fines y propósitos de la evaluación misma; según ellos,

[...] el 50 % de las autoridades informan que utilizan los resultados para tomar decisiones de mejoramiento del desempeño docente (retroalimentar el proceso y mejorarlo para formar a los docentes), para cambiar el proceso docente, para informar a los académicos y a las autoridades, para otorgar estímulo a la excelencia y para sancionar el incumplimiento. En un 27,8 % de los casos asocian la evaluación académica con la mantención de contratos, entrega de asignación de docencia o asignación universitaria. Una minoría de las autoridades (22,2 %) señala que no se ha definido aún su uso, que no tiene un uso real o que su uso es limitado.

Los vicerrectores señalan que se asocian con la carrera académica y con las promociones y ascensos de los académicos. En un solo caso se indica que no se asocia con otros procesos.

Los decanos señalan mayoritariamente que no está asociado o presenta poca o nula relación con otros procesos, como la jerarquización o la carrera académica. Aproximadamente un tercio de los decanos señala que en sus universidades se asocia y tiene relación con la jerarquización académica. (p. 48)

En relación con los usos que confieren las instituciones a la evaluación realizada por los estudiantes, respecto de los cambios que estos demandan, los investigadores exponen las siguientes cifras:

Un 55 % de los vicerrectores señala que no se introducen los cambios sugeridos por los estudiantes; un 18 % señala que a veces se introducen algunos de los cambios sugeridos, y un 27 % no respondió acerca del uso de los resultados. (p. 50)¹⁷

En lo que respecta a los decanos entrevistados, el 62,5 % manifestó que “se introducen algunos cambios a partir de la evaluación hecha por los estudiantes” luego de realizar un análisis “con los directores (departamento/escuela/instituto) y el profesor responsable de la asignatura. Si existe coincidencia, se introducen los cambios”; lo demás es responsabilidad del docente, quien “revisa sus resultados y con esa información modifica o refuerza los aspectos indicados”; por último, sostienen, “la posibilidad de introducir cambios queda a criterio de los directores de departamento o escuela” (p. 51). El porcentaje restante (37,5 % de los decanos) afirma “que no se introducen cambios a partir de la evaluación hecha por los estudiantes” (p. 51).¹⁸

Finalmente, frente a las implicaciones que tiene la evaluación docente, los investigadores encontraron que el 33 % de los académicos entrevistados manifiestan no observar “cambios, impacto o efectos correctivos”, y tampoco que exista “retroalimentación colegiada ni implicancias institucionales por el eficiente desempeño docente” (p. 60). El 67 % restante afirma la existencia de implicaciones 1) de orden autoformativo, pues la evaluación “permite la retroalimentación (fortalezas y debilidades) para corregir y mejorar la gestión docente/calidad de la enseñanza”; 2) de orden contractual, toda vez que permite “definir la permanencia en el cargo de profesores de tiempo parcial o sus posibilidades de renovación de contrato” (en el caso de los profesores de planta, “se usa para su calificación y podría ser motivo de despido si sus calificaciones bajas son reiterativas”); 3) de orden administrativo o de control, ya que permite la evaluación de la producción, la entrega de memorandos de felicitación, la retribución económica por el mérito docente, etc., y 4) de orden remedial o metodológico, en cuanto permite orientar la “capacitación a docentes mal evaluados [...], corregir metodologías de trabajo en clases o laboratorios, reducir o aumentar el tamaño de las sesiones” o cambiar el horario (pp. 60-61).

17 Según los investigadores, las autoridades académicas señalan, sobre esta cuestión, que “los resultados de la encuesta respondida por los estudiantes no se utilizan. Los académicos conocen los resultados en línea, pero las mejoras no se producen, pues falta un organismo de supervisión. Indican que no están definidas las acciones a seguir cuando un docente es evaluado negativamente; solo están contempladas las situaciones positivas. Señalan que las comisiones de evaluación docente o los departamentos de aseguramiento de la calidad docente deben cautelar que los resultados tengan una mayor consecuencia en el mejoramiento del desempeño docente. Se destaca la existencia de centros de apoyo pedagógicos para ayudar a superar las falencias. Cuando se trata de profesores-hora mal evaluados por los estudiantes, indican que no se les vuelve a contratar para impartir docencia” (pp. 50-51).

18 Las razones que acompañan esta respuesta negativa son: “El instrumento y procedimiento carecen de validez; los estudiantes no lo toman en serio; la evaluación es ‘un saludo a la bandera’; oficialmente no se introducen cambios, pero si el profesor es consciente de su propio desempeño y del mejoramiento de su curso, mejorará los aspectos a su alcance; la encuesta de los estudiantes no considera la posibilidad de proponer cambios; los cambios que surgieren los estudiantes no son de fondo” (p. 51).

Lo que acontece con las universidades chilenas, según lo referido en esta investigación, puede relacionarse con lo que pasa en las nuestras, teniendo en consideración, por supuesto, la condición de vinculación de los docentes, pues para unos (los denominados ocasionales) esta evaluación puede conducir a la pérdida del vínculo laboral, y para otros (los de planta) puede conducir a la implementación de acciones y programas de formación (y solo en el más extremo de los casos un profesor de planta podría ser motivo de pérdida de dicho vínculo).

A propósito de la pregunta “¿para qué se utilizan los resultados de la evaluación?”, formulada por Rodríguez (2010) en su artículo de investigación acerca de las concepciones de los docentes sobre la evaluación,¹⁹ la autora encuentra que: en un 50 % se usan para la constatación, corrección e implementación de refuerzos; en un 21 % no se utilizan; en un 17 % se usan para la retroalimentación y reflexión sobre aciertos y desaciertos; en un 7 % se utilizan para la búsqueda de compromiso y responsabilidad del estudiante, y en un 5 % se usan para la rendición de cuentas sobre el rendimiento. Sobresale el porcentaje de docentes que manifiestan la inutilidad de la evaluación y sus resultados en virtud de “impedimentos como la falta de tiempo y el alto número de estudiantes en sus aulas” (p. 46).

Para cerrar este apartado, nos detendremos en el análisis de los usos institucionales —y sociales— de la evaluación docente, pues la pesquisa permitió el hallazgo de una pluralidad de fuentes documentales que dan cuenta de estos usos. Así, por ejemplo, el Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2002c), al poner en funcionamiento el Comité Institucional de Evaluación Docente, instancia responsable de la planeación, la socialización, el diseño y la actualización de las políticas de evaluación docente; de liderar los procesos de sensibilización y socialización de esta evaluación, y de definir la reglamentación para incentivar la práctica docente y fijar las medidas y correctivos pertinentes para los distintos resultados de la evaluación, determinó como objeto de la evaluación docente “el mejoramiento académico de la universidad y el desarrollo profesional de los docentes”, de modo que

[...] los resultados de la evaluación deben servir de base para la formulación de políticas, planes y programas de desarrollo académico y de capacitación del profesorado, así como la inscripción, ascenso y retiro del escalafón y para la renovación de los periodos de estabilidad. (Considerando 7)

Además de esta función, la evaluación sirve para analizar, valorar y ponderar la gestión del profesor en la perspectiva de “mejorar la calidad de gestión académica

19 La pregunta, señala la autora, “busca establecer la presencia de la evaluación como mecanismo de autorreflexión y participación del estudiante, aunque las respuestas distan de la consideración de dicha función” (p. 46). La indagación se realizó con 54 docentes que conformaron la población estudiada y se orientó a “identificar las ideas existentes entre los profesores sobre la evaluación y su utilidad y a emprender acciones de sensibilización respecto a los beneficios e impactos de la evaluación para propiciar cambios en la enseñanza” (p. 37).

en búsqueda de la excelencia [y] acopiar información valiosa con miras a su acreditación” (considerando 10).

Los resultados de la evaluación docente son determinantes en la estabilidad laboral de los profesores, por cuanto, al término de estos periodos,

[...] el profesor debe haber sido evaluado como mínimo en la categoría *aceptable* [...]. En caso contrario, los profesores de carrera de la universidad, luego de ser notificados de su evaluación, entran en periodo de prueba y deberán tomar cursos de capacitación y actualización con el fin de corregir las deficiencias que haya arrojado el proceso de evaluación. (Art. 8)

Además, los resultados (deficientes) de la evaluación son usados como estrategias de exclusión de la institución:

El profesor de carrera que no obtenga una calificación de mínimo 3,0 (tres punto cero) [...] al finalizar el periodo de prueba se mueve del servicio mediante Resolución Motivada.

Parágrafo 1: Los profesores de tiempo completo ocasional, medio tiempo ocasional y hora cátedra que sean evaluados como *deficientes* no serán contratados nuevamente por la universidad.

Parágrafo 2: Los profesores de tiempo completo ocasional, medio tiempo ocasional y hora cátedra que queden evaluados como *aceptables* tendrán un semestre para pasar al escalafón de *bien*. Si no pasan a este escalafón, no serán contratados nuevamente por la universidad.

Parágrafo 3: El profesor de carrera que no obtenga una calificación de mínimo tres punto cero (3,0), es decir, mayor o igual a 36, al finalizar el periodo de prueba, se remueve del servicio mediante Resolución Motivada. (Art. 8)²⁰

Instalado el Comité Institucional de Evaluación Docente, una vez en ejercicio de sus funciones, procede la labor de analizar los discursos y las prácticas evaluativas para determinar los usos que de ellas se hacen —o deben hacerse— a nivel institucional. Entonces, se constituye una Comisión de Evaluación Docente, que se da a la tarea de pensar la evaluación (docente) y de realizar una propuesta en perspectiva de la generación de una cultura (evaluativa) y del “desarrollo de un espacio adecuado que propenda por una evaluación docente adecuada”, a partir de la reflexión sobre por qué y para qué una evaluación integral, para correlacionarla con los procesos investigativos y de extensión. Para ello, se elabora un marco conceptual de la evaluación, a partir de las orientaciones educativas contemporáneas, para concretar unos lineamientos claros. La propuesta parte del análisis de los antecedentes normativos

20 Como ya se señaló, el Acuerdo 008 de 2002 se vierte completamente y sin mayores modificaciones en el Estatuto Profesorial (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002d, cap. 10, arts. 54-66).

institucionales y describe una metodología para la puesta en marcha del proceso; finalmente, determina los instrumentos, los actores y los puntajes a considerar; los rangos de escalafonamiento; matrices de categorías y de unidades de análisis, y el cronograma de trabajo (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, s.f.).

Para el año 2005, ya se evidencia la existencia de un comité que entiende esta evaluación y en cuya agenda se incluyen temáticas relativas a los usos de la evaluación:

La evaluación docente se puede concebir como un mecanismo de desarrollo profesional o desarrollo pedagógico [...]. La evaluación debe ser una práctica docente y por consiguiente se debe erradicar el concepto de algunos estudiantes que expresan que los docentes “más devaluados” por ellos sean retirados de la universidad, sin tener presente que a un docente lo evaluaron varios estudiantes y en varios grupos. (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2005c, pp. 3-4)

Los discursos y las prácticas instalados para finales de la década del 2000 refieren la evaluación como una herramienta a través de la cual se determina (o no) la continuidad de un docente en la universidad, como se puede leer en el Acta 02 de 2008:

Esta evaluación se utilizó para determinar, en la mayoría de los casos, la permanencia de los docentes de planta en la Universidad Distrital luego del periodo de prueba (un año), posterior a la Ley 30 de 1992 y al Decreto 1444 de 1994. (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2008a, p. 2)

La evaluación docente ha facilitado procesos de democratización en la institución, toda vez que “ha permitido a los estudiantes manifestar sus inquietudes, comentarios y sugerencias al proceso, a los docentes y a la universidad como tal”; asimismo, ha sido fuente de cualificación “mediante la implementación del proyecto ‘mejoramiento del aula de clases’, en el que los docentes deben observar las fortalezas y debilidades de su gestión”; además de estos fines, se ha usado como “proceso de reglamentación de incentivos”, determinante de necesidades de “capacitación docente” e instrumento para la “implementación de la cultura de la evaluación docente” (p. 6).

En un comité sobre evaluación docente realizado en septiembre de 2011 se trató, entre otros temas, el referido a los usos de la evaluación docente, teniendo como punto de partida la siguiente pregunta: ¿para qué evalúa la universidad a sus docentes? Algunas de las respuestas dejan entrever diversos usos de la evaluación. La plenaria de la sesión se organizó por mesas de trabajo, y específicamente sobre la pregunta orientadora, los asistentes respondieron así (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2011c):

Mesa 1: Se limita al cumplimiento de un requisito sin mayor incidencia en la labor docente; como un mecanismo de reporte a organismos externos y sujeción a procesos de acreditación; medir el desempeño de los docentes; para que los docentes con

excelencia académica logren puntos salariales; para suspender profesores de cátedra y ocasionales; para promover la excelencia de los docentes. (pp. 9-10)

Mecanismo de promoción; clasificación y jerarquización; otorgamiento de incentivos, estímulos; identificación de problemas; mecanismo de poder y de control; mecanismo de retaliación; identificación de deficiencias en la formación didáctica del profesorado; asignación de puntajes e incentivos a docentes; para el fortalecimiento de la investigación; incentivo para la institucionalización de proyectos; mejoramiento de los productos de la investigación: la escritura de artículos; objeto de investigación educativa y aporte al mejoramiento de los procesos de aprendizaje. (pp. 27-28)

Mesa 2: La evaluación [...] se circunscribe a la labor docente y ha servido para dar cumplimiento a la normatividad sobre la repartición de la bolsa de los puntos, recopilar información y datos para identificar debilidades y fortalezas, para estructurar planes de mejoramiento, sensibilizar al docente.

Un aspecto importante es que la evaluación sirvió para instaurar que los profesores se puedan evaluar, algo que tuvo un alto costo en la universidad.

Se ratifica que los resultados ofrecen limitaciones que impiden tomar decisiones. (p. 29)

La evaluación que hemos hecho no la hemos utilizado para relacionarla con otros elementos de planta docente. La evaluación docente sirve para mirar qué tanto los profesores podemos modificar las prácticas docentes.

Se evalúa al profesor en su práctica tradicional, lo que significa que la evaluación que se usa actualmente no favorece a aquel docente que quiere hacer innovación pedagógica.

La evaluación no ha servido para fortalecer la gestión académica de la universidad, diseñar políticas y proyectos de desarrollo, fortalecer la productividad académica de los investigadores, los profesores y los estudiantes; repotenciar permanentemente la gestión docente, promover el liderazgo académico, disminuir la permanencia y deserción de los estudiantes. Que la función docente sirva para el compromiso con los propósitos institucionales. En otras palabras, no ha servido para acercar la institución hacia la excelencia. En términos de la investigación, el docente hace investigación por su buena voluntad, no porque alguien lo obligue, y eso lleva a que la universidad sea desordenada.

Desde autoevaluación y acreditación, la pregunta “¿para qué ha servido la evaluación?”, la respuesta no va más allá que decir que sí sirve, pero no hay elaboraciones argumentativas con soportes que ratifiquen lo que se afirma. (p. 30)

Desde el punto de vista político se reitera que la evaluación le ha permitido reclamar, explicitar una posición frente a la vida, la educación. Técnicamente es perfecta; sin embargo, la pregunta es: ¿qué es lo que mide la evaluación? ¿A todos nos deben

medir con el mismo rasero? ¿Qué pasa con las diferencias individuales que juegan un papel importante para la universidad? (p. 31)

En cuanto a la mesa 3, se partió de las siguientes preguntas: ¿para qué ha servido la evaluación en la Universidad Distrital?, ¿para qué debería servir? Los asistentes a esta mesa de trabajo respondieron teniendo en consideración lo expresado en el artículo 55 del Estatuto Docente:

Artículo 55. El objeto de la evaluación de docentes es el mejoramiento académico de la universidad y el desarrollo profesional de los docentes. Los resultados de la evaluación deben servir de base para la formulación de políticas, planes y programas de desarrollo académico y de capacitación del docente, así como para la inscripción, ascenso y retiro del escalafón y para la renovación de los periodos de estabilidad. (pp. 34-35)

A la pregunta “¿para qué ha servido la evaluación docente?”, los integrantes de esta mesa respondieron:

Parámetro estatutario, para cumplir una exigencia; puntuación salarial; mejorar auto-estima; ha servido para cumplir una exigencia; excelencia académica; conocer lo que piensa el estudiante; determinación de criterios de permanencia o no del docente; motiva la participación académica, investigativa e institucional del docente; ha servido para mirar el fraccionamiento de la universidad con sus objetos misionales. (p. 35)

Empero, así como se enuncia para qué ha servido la evaluación docente, también en esta mesa de trabajo se plantearon elementos de análisis referidos a la inutilidad de la evaluación, pues no ha servido

[...] para realizar una evaluación por resultados, objetiva (calidad del estudiante y del egresado); no refleja la “inferencia” del proceso pedagógico en el estudiante; los instrumentos de evaluación son demasiado subjetivos y no reflejan la realidad del aula; no existen planes de capacitación ni de afianzamiento de la labor de la investigación; no hay claridad en el sentido que tiene la universidad de *calidad*; poca valoración de la labor de la extensión; no ha servido para crear planes de mejoramiento. (pp. 35-36)

Como respuesta a la pregunta “¿para qué debería servir?”, los integrantes de la mesa 3 respondieron:

Mejoramiento de los procesos académico-administrativos a partir de los objetivos misionales; planes de seguimiento hacia la gestión del docente; [...] generar documentos de procesos pedagógicos; analizar rigurosamente el cumplimiento de planes de trabajo; crear elementos medibles de las actividades docentes; sistematizar procesos de evaluación; ser mejores seres humanos (autoevaluación). (p. 36)

El análisis sobre la evaluación docente (respecto de sus usos institucionales y otras problematizaciones) se retoma por parte del Comité de Evaluación Docente en el

año 2015.²¹ En el texto del Acta 01 (2015a) de esta vigencia se manifiesta una preocupación

[...] en relación con la secuencia de las reuniones que realiza este comité, toda vez que desde hace un año y medio no se reunía este órgano colegiado, y si esta situación se presentó al interior de este, como será entonces en el caso de los comités de cada una de las facultades. Por tanto, se recomienda sesionar continuamente. (p. 5)

El comité entiende que la evaluación docente debe servir como referente para la implementación de procesos de formación (no de capacitación, como suele aparecer en los documentos) para todos los docentes, y mucho más para aquellos que resultasen mal evaluados, por lo que se recomienda

[...] tener en cuenta las observaciones que hacen los estudiantes a los profesores para estar generando cursos de capacitación para todos los docentes de la universidad; además, se deben programar cursos de actualización acordes al área de conocimiento de los maestros; así mismo, se deben desarrollar cursos para los docentes que no son pedagogos. (p. 6)

Esto, toda vez que la percepción generalizada por parte de los estudiantes es “que realmente no pasa nada con los resultados de la evaluación docente ya que no se ven las acciones cuando un docente de planta sale mal evaluado”; por otra parte, “la evaluación docente, como está planteada en la actualidad, no permite valorar si el docente es bueno o malo” (p. 6), en virtud de lo cual, como se refirió un par de años antes, “a partir de los resultados se debe hacer un plan de mejoramiento con las actividades identificadas, [pues] si el que se evalúa no se mide en la evaluación, no sabe qué evalúa” (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2013a, p. 8).

A lo largo del último trienio, el estudio sobre la evaluación docente —en perspectiva de los procesos de reacreditación institucional y del cambio de los formatos— ha sido tema de enorme interés en nuestra *alma mater*. Así, en noviembre de 2016, se realiza una sesión ampliada del comité (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016c) sobre la base de un conjunto de preguntas diseñadas en el marco de un programa de metaevaluación (evaluar la evaluación docente) que se ha venido desarrollando bajo la dirección de la Oficina de Docencia. Varios de los interrogantes puestos en escena (enviados con antelación a los comités de evaluación docente de las facultades y divididos por grupos) tienen

21 El análisis y la reflexión en torno a temas de capital importancia para la institución (como la evaluación, el currículo, la formación docente) son de orden coyuntural —más en la perspectiva de los procesos de autorregulación y acreditación— y no estructural —como debería ser—; así pues, la intermitencia reflejada en el tratamiento de la evaluación docente, aunque sus prácticas son permanentes, no se corresponde con el interés que la administración central y los cuadros responsables le dan, motivo por el cual no es posible un trabajo continuo que permita rendir los frutos esperados y de manera oportuna, aunque parece ser una preocupación constante del comité (Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2013b, 2013c).

que ver con lo que hace la institución con los resultados de la evaluación docente: ¿para qué ha servido la evaluación docente de la universidad?, ¿qué se hace con los resultados de la evaluación docente?, ¿cuáles son los usos institucionales de la evaluación docente?; sobre esto, los integrantes del Comité de Evaluación Docente de la Facultad de Ingeniería respondieron:

Básicamente, con los resultados de la evaluación docente, la facultad concluye que al inicio de cada periodo académico, que es cuando se tienen los resultados, el comité se reúne y, dependiendo de los rangos de la evaluación, especialmente con los docentes de planta, se define si está o no en situación crítica (entre comillas) para que desde la Decanatura y el Consejo de Facultad lo pongan en un proceso de formación para que mejore los aspectos que no fueron bien evaluados.

Normalmente y por supuesto hay casos en que se presentan apelaciones por parte del profesor, porque la calificación es muy baja debido a que el profesor no se autoevaluó o porque por alguna razón el Consejo de Proyecto al cual pertenece no lo evaluó o que efectivamente los estudiantes no lo evaluaron satisfactoriamente; ya en este caso depende del desempeño docente del profesor y, en ese sentido, se trata de anclar al proceso de formación de los respectivos docentes. (p. 6)

Respecto de la cuestión “¿cuáles son los usos institucionales de la evaluación docente?”, los integrantes del referido comité manifestaron: “Pues aparte de estar anclados al proceso de formación docente, básicamente se considera el hecho del aumento de puntos salariales y todos los demás aspectos que toda la mayoría ya conocen” (p. 7).

Por su parte, los asistentes del Comité de Evaluación Docente de la Facultad de Artes-ASAB manifestaron que tomaron la determinación de dar respuesta a todos los interrogantes:

Un docente, a diferencia de qué es, no es lo mismo un docente en formación en artes para formar un maestro en artes; los maestros en artes, para la facultad, no forman artistas, como está en el imaginario general, sino lo que se forma son profesionales en el campo del arte. Es decir, es la sociedad y el reconocimiento social que viene posteriormente el que los reconoce o no como artistas porque ya hay consagración de unas prácticas dentro de los espacios sociales.

El título de *maestro en artes* no garantiza que sea artista porque el campo del arte está habitado no solamente por artistas, sino por críticos, productores: gente que no son artistas, sino que se mueven en otras prácticas además del ejercicio de lo artístico.

Un docente en las artes no es un formador de formadores, en contraste con las licenciaturas, sino [que] es un formador de profesionales en el campo del arte; ese sería un formador que ejerce un conjunto de prácticas, y esas prácticas de formación de profesionales en el campo del arte tendrán que tener siempre un carácter formativas, conectadas con la investigación y la creación. (p. 7)

Por su parte, los integrantes del Comité de Evaluación Docente de la Facultad de Ciencias y Educación respondieron el interrogante “¿para qué ha servido la evaluación docente?”:

Se hace la evaluación, pero la retroalimentación que se tiene al respecto es muy poca; si se mira la autoevaluación que realizan los profesores, casi siempre es una evaluación muy perfecta, o sea, somos unos docentes perfectos en todos los aspectos; somos docentes con puntuación de cinco o de cuatro [punto] cinco. En ese sentido, esa parte no ha sido muy crítica y lamentablemente esas falencias pues no son de mejoras, y estos procesos pierden un poco, ya que se hace la evaluación y los estudiantes hacen algunas críticas que evidencian que hay falencias en la comunicación entre el docente y el estudiante, y finalmente lo que dice el estudiante no se está tomando en cuenta, entonces esa es la parte que se pretende mejorar. (p. 9)

Por su parte, los integrantes del Comité de Evaluación Docente de la Facultad del Medio Ambiente y Recursos Naturales respondieron la pregunta “¿para qué evaluamos a los docentes?”, señalando que se evalúan dos aspectos:

El comportamiento plano del docente y la búsqueda de una respuesta institucional; si el docente está cumpliendo con lo básico institucional de un docente, para eso se hace la evaluación.

Y la otra sería: si se está cumpliendo con llenar la estadística, parece que tiene una conexión importante con la autoevaluación y la acreditación; si se parte de los históricos de lo que dice el docente, de lo que dice el estudiante, esos referentes muestran que nadie cree en el proceso, simplemente se hace porque a veces uno impulsa al estudiante a que “vaya, evalúe”, pero realmente la gente no cree en ese proceso. (p. 10)

La evaluación docente es usada en la institución como un mecanismo de selección de profesores (lo cual ya se ha mencionado); no obstante, en este documento se halla otra referencia acerca de este uso:

La evaluación debe iniciar desde la contratación del docente, y ese es un factor supremamente importante que prácticamente define toda la trayectoria de un docente, porque ahí es donde existe una falencia enorme porque la normativa actual permite en general que ingrese cualquier docente, y finalmente lo llamamos *docente* pero que no tiene las categorías; para eso tendría que mirarse y definirse cuáles son las competencias correspondientes al ejercicio docente, competencias pedagógicas, didácticas y las específicas, en cuanto a la profesión del docente y el ejercicio que viene a ejercer en el proyecto curricular. (p. 12)

Para terminar, hacemos referencia a una entrevista realizada a una docente de planta de la Facultad de Ciencias y Educación (Palacios, 2017), respecto de los usos sociales e institucionales de la evaluación, en tanto determinante de la continuidad o no continuidad de los docentes en el programa. Ante la pregunta “¿qué impacto tiene la evaluación docente en el desempeño de los docentes del proyecto curricular?”, la profesora respondió:

[En cuanto al] seguimiento que hace el Consejo Curricular de estar atentos a los profesores [...], hay un acuerdo en el programa y es que, si el profesor no transformó su práctica y sus debilidades, el profesor no puede estar acá, entonces creo que los profesores que tienen como dificultades en la evaluación pues sí están muy atentos del proceso evaluativo [...]. Desafortunadamente, una cosa es la evaluación que hacen los estudiantes y otra cosa es la que se rumora en la cotidianidad del programa; los estudiantes evalúan al docente en la cotidianidad muy bien, pero cuando uno ve la evaluación docente, no se reflejan las quejas [comentarios] que tuvieron los estudiantes.

Entonces, lo que hemos tratado de hacer en el Consejo Curricular y con el coordinador es tratar de hacer un seguimiento a los profesores que tienen algunas observaciones y que por un periodo de dos años o año y medio permanentemente se les esté evaluando dificultades, entonces eso sí lo hemos hecho. Con el programa hemos estado como atentas un poco a hacerles seguimiento y a conversar con el profesor, pues porque hay que darle la oportunidad de que él mismo se transforme en su práctica. (p. 23)

Con lo expuesto en este apartado queda claro que son múltiples los usos que se hacen de la evaluación docente: algunos de ellos sirven para reconocer, valorar o promover la labor docente, mientras que otros son puestos en funcionamiento como dispositivos de control, sanción y exclusión, usos que desvirtúan la naturaleza y la condición de un ejercicio que refiere a condiciones de orden social, ético, político, moral y estético: en una palabra, axiológico. Por eso, como señala Rizo (2004),

[...] saber para qué se evalúa, a quién le interesa y a quién sirve la evaluación ayudará a la comprensión del fenómeno evaluativo y permitirá entender que no es posible explicar los resultados obtenidos atendiendo solo a las características intrínsecas del [sujeto] objeto de evaluación. (p. 7)

Sea lo que sea que se evalúe, como señala Díaz-Barriga (1982), tal valoración es una actividad social y, agregamos, una condición humana.

La evaluación en escena: el punto de vista de los estudiantes

La sistematización de las observaciones que hacen los estudiantes sobre los profesores durante la evaluación docente es el mecanismo que permite tener una valoración cualitativa —y no solo cuantitativa, como ocurre con los demás instrumentos— sobre la labor docente. Esta información cualitativa arroja datos de diferente índole sobre la forma como los estudiantes valoran la actividad docente. Se entendió como valoración (positiva o negativa), aquella que fue realizada por parte de los estudiantes a los docentes, a través de los comentarios contenidos en la base de datos acopiada por la Oficina de Docencia. Las valoraciones se derivan de los formatos aplicados a estos actores del proceso evaluativo.

En el ejercicio investigativo se sistematizaron las observaciones que realizaron los estudiantes de las facultades de Ciencias y Educación, Ingeniería, Artes y Tecnológica sobre sus profesores en los periodos 2009-3, 2010-3 y 2016-3 (Sánchez, 2018b).

Los comentarios de los estudiantes sobre sus profesores se agruparon en grupos macro para poder analizar lo que se percibe y se evalúa del profesor. En la tabla 2 se presentan estas categorías, que tienen que ver con la valoración del saber disciplinar, el saber metodológico, el saber pedagógico, la clase, la actitud del docente, las temáticas y la evaluación realizada por el docente.

Se definieron las diferentes categorías para luego llegar a un consenso y así poder realizar los agrupamientos respectivos y posterior análisis. En la tabla 2 se presentan las definiciones y un ejemplo de cada categoría, de manera que se pueda ilustrar al lector sobre cómo se clasificaron las observaciones de los estudiantes. Estas categorías van a estar presentes en este apartado, pues en estas se resumen las principales observaciones que realizaron los estudiantes. La tabla es un referente necesario para comprender el análisis de las categorías emergentes.

La categorización se realizó considerando todas las observaciones, y se reunieron todas las apreciaciones que estuvieran relacionadas con el saber disciplinar, la metodología del docente, la evaluación, la actitud del docente, el saber pedagógico, la clase y las temáticas que se trabajan durante el semestre. En la tabla 2 se presentan los ejemplos, mientras que en la figura 16 se muestran las categorizaciones arrojadas por el *software* para el análisis cualitativo Atlas. ti.

Tabla 2. Categorías emergentes de las observaciones de los estudiantes sobre sus profesores

Categoría	Definición	Ejemplo
Valoración del saber disciplinar	Son las observaciones de los estudiantes en las que se valoran los conocimientos que tiene el docente y que comparte con sus estudiantes durante las clases o en otros espacios.	"El docente [...] ha sido un gran docente en la electiva, brinda conocimientos interesantes, coherentes y adecuados con los objetivos de la electiva".
Valoración de la metodología del docente	Se refiere a comentarios relacionados con los métodos de enseñanza, las herramientas que se usan, el manejo de recursos y las estrategias durante el proceso de enseñanza.	"El docente es muy tradicional, no utiliza la didáctica". "Su labor en clase se limita a la cátedra del libro; además de que ha asistido a muy pocas sesiones, sus posturas políticas y personales no deben interferir con las metodologías de la clase".
Valoración de la evaluación	Comentarios y observaciones acerca de los usos, la importancia, la relevancia y la pertinencia de la evaluación.	"El docente no tiene en cuenta las capacidades físicas de sus estudiantes al momento de presentar las pruebas. No todos son flexibles, fuertes o coordinados. Se debe replantear la manera en la que se evalúa la asignatura".

Categoría	Definición	Ejemplo
Valoración de la actitud del docente	Se valora la actitud positiva o negativa del docente frente a las clases, las relaciones interpersonales que establece con el estudiante, la actitud frente a la enseñanza y a la vida. Se inscriben aquí valores, principios y, en general, la ética profesional.	“La forma de manejar las clases es una falta de respeto hacia los estudiantes, el ausentismo del docente es inapropiado y la falta de interés del mismo es denigrante, que aplase clases por puntos personales además de pasar por encima de toda idea de consenso”.
Valoración del saber pedagógico	Corresponde a las valoraciones de los estudiantes respecto al saber pedagógico del profesor que es demostrado durante su ejercicio y práctica docente.	“Excelente espacio académico. ¡Los contenidos son maravillosos! He aprendido demasiado y realmente lo considero como un espacio muy pensado y pertinente para mi formación como pedagogo y como humano. Además, permite pensar la pedagogía más allá de múltiples límites y espacios que en múltiples ocasiones la tornan aburrida y sin sentido. Nuevamente, excelente. Sugiero, para potenciar la maravilla de este espacio, la realización de más talleres y convocar otras dimensiones que hacen parten de las emergencias, como el canto, la poesía, la literatura y mucha más meditación. Mil gracias”.
Valoración de la clase	Son observaciones generales sobre la clase, la organización general, los recursos que se utilizan y las dinámicas.	“Considero que le falta mucho dominio en la clase, no explica bien y cuando vamos a preguntarle algo contesta un poco mal. La verdad amo mi carrera pero con este tipo de profesores no me motivo mucho. Lo que buscamos en la asignatura es un profesor que nos guíe a ser los mejores”.
Valoración de las temáticas	En estas observaciones los estudiantes destacan o critican las temáticas que se trabajan durante las clases o el semestre.	“Los temas los maneja de manera muy idónea y correcta”. “El docente no tiene apropiación de los temas por desarrollar en clases”.

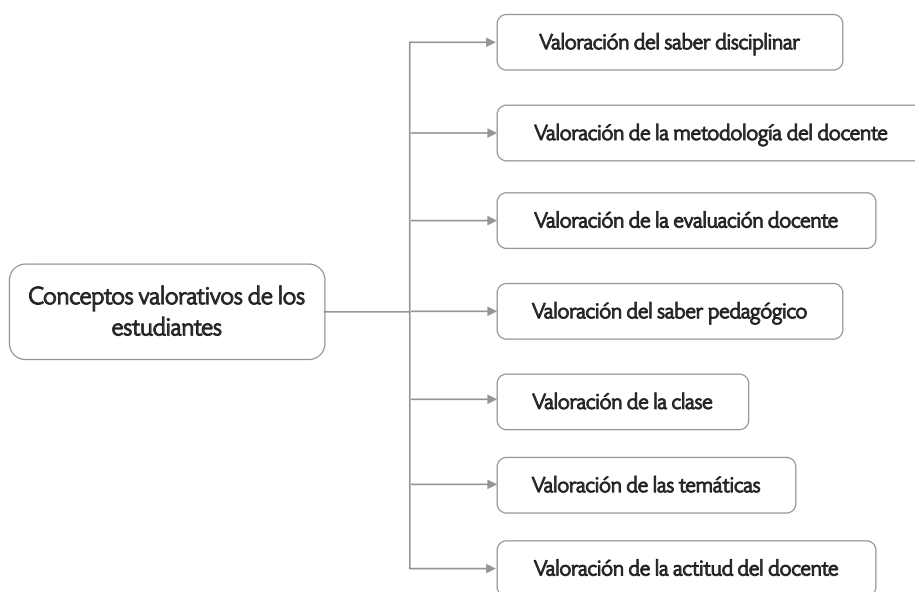
Fuente: elaboración propia.

Esta categorización permitió reconocer que la mayoría de observaciones tienen que ver con la valoración de la actitud del docente, ya que este es un aspecto muy mencionado por los estudiantes y que genera la necesidad de manifestarse a través de esta oportunidad de evaluación. A esta categoría le sigue la valoración de la metodología del docente, en donde es asunto de preocupación de los estudiantes la forma como el profesor desarrolla la clase y las propuestas de enseñanza y aprendizaje que este presenta. En una menor medida se encuentra una valoración relacionada con el saber disciplinar y las temáticas. Esto sugiere que, para los estudiantes, aunque puede

ser importante el conocimiento que tiene un profesor, resultan más importantes las formas como se construye el conocimiento, además de la organización de la clase, la metodología, la didáctica y, en especial, la actitud de su profesor y la relación que se establece entre profesor y estudiante.

En la figura 16 se resumen los campos valorativos mencionados. Estos se van a explicar de manera detallada, dado que cada uno permite comprender lo que los estudiantes dicen sobre los profesores y sobre la forma como se usa este espacio abierto de observaciones dentro del formato de evaluación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Figura 16. Categorización de la valoración de los estudiantes a sus docentes



Fuente: elaboración propia.

Otro elemento que llama la atención es el de las valoraciones que solo se hacen en términos de una cualificación en una escala de excelente a baja, las cuales no tenían siempre una explicación o razón. A partir de estos hallazgos, puede interpretarse que la evaluación tiene un grado de subjetividad y de emotividad, y que puede estar relacionada con el grado de aceptación y de afinidad del estudiante. Puede ser que para un estudiante un docente sea absolutamente excelente, regular o “malo” (es decir, que merezca una valoración baja). El medio por el cual se pueden escribir las observaciones permitiría al estudiante expresarse en ese sentido y podría ser también

consecuencia de los resultados académicos y de evaluación de sus propios aprendizajes. Los datos obtenidos se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Categorías de valoraciones cualitativas de los estudiantes a sus profesores

Categoría valoraciones	Frecuencia
Excelente	383
Muy buena	164
Buena	200
Regular	281
Baja	39
Total	1067

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de las observaciones que hicieron los estudiantes en este sentido se refieren a la excelencia, y en ocasiones se expresan con sentimientos de gratitud y reconocimiento. Algunos ejemplos de este tipo de manifestaciones son:

- Muchas gracias profesora [...] dándole espacio a la excelencia. Mi nota es 5.
- Gracias, profe, por tus excelentes clases, eres la mejor.
- Profe, qué bueno conocerla, es un gran ejemplo para muchas de nosotras. Gracias por lo que nos brinda cada día.
- Un profesor bastante destacado en su labor académica, metodología eficaz y disposición siempre excelente con cualquier estudiante. Muy buen profesor y gran persona.
- Se nota la calidad de docencia, el método de enseñanza es muy bueno; el mejor profesor de matemáticas que he tenido en mi carrera como estudiante; excelente profesor, esta es la clase de profesores que necesita la universidad.
- Es un excelente profesor. Sus contenidos en el programa son muy dinámicos y siempre [se ve] en sus estudiantes el entusiasmo por llegar a la clase y la motivación por vivir en el mundo de la música, la percepción y el cerebro.
- El profe es bueno, exigente y demuestra impartir en el estudiante una buena comprensión y aplicación de la clase en el entorno cultural como estudiante. (Sánchez, 2018b)

En contraste con las expresiones de agradecimiento y reconocimiento a la labor docente, se encuentran las observaciones que se hacen valorando de forma regular

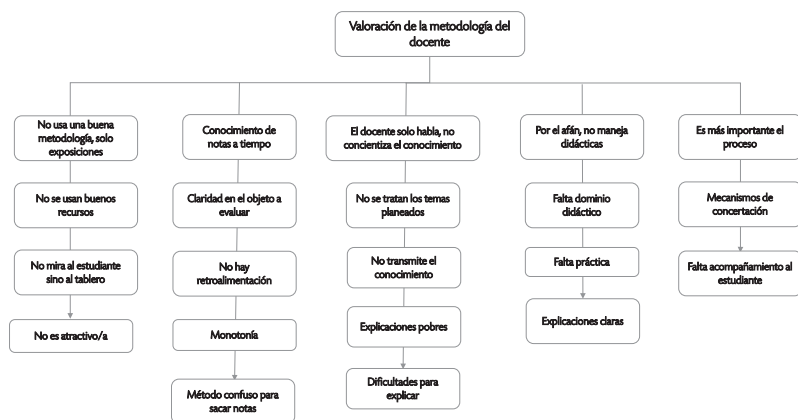
o baja al profesor. Con mayor frecuencia se encontraron comentarios con valoración regular o baja. Algunos ejemplos de estos son:

- Péximo docente, no tiene pedagogía y sus clases son poco productivas.
- Péximo... En una materia de diseño de producto que tiene [como] base la versatilidad y creatividad, es muy rígido en su metodología, rayando [en] lo absurdo.
- Péxima!! docente; tiene dominio de los temas, pero si no explica no tiene sentido que sea docente, habla como si le estuviera enseñando a gente que conoce muy bien los temas, no tiene en mente que uno no conoce los temas y va es aprender, si no, [no] seríamos alumnos. Lo preocupante es que exige sin antes darse cuenta si se entienden los temas que da. (Sánchez, 2018b)

Estas expresiones absolutamente positivas y negativas dan cuenta de una relación del estudiante con el docente y de un grado de afectación y emoción al escribir el comentario. Así, se puede ver cómo el estudiante puede sentirse muy contento y alegre frente al proceso del profesor, como también puede estar desilusionado, triste o frustrado frente a la labor del docente. Este tipo de valoraciones permite reconocer que este espacio libre se convierte en un mecanismo de expresión del estudiante. El estudiante usa esta posibilidad para expresarse, generando así un reconocimiento al profesor o participando en un llamado de atención para que este sea evaluado por otras instancias o para que el profesor mismo se dé cuenta de la valoración que se hace de su ejercicio docente.

En cuanto a la valoración de lo metodológico, en la figura 17 se presentan expresiones de los estudiantes que se relacionan con la evaluación y la claridad o falta de esta en los métodos para explicar. Los estudiantes se refieren, también, a las dificultades metodológicas que no permiten el aprendizaje —por ejemplo, “no transmite el conocimiento”—, mencionan la ausencia de práctica y la monotonía o grado menor o mayor de interés que generan las clases del profesor. Esta es una categoría de la labor del desempeño del docente que se valora de forma frecuente y que tiene una alta relación con lo metodológico, el uso de recursos, las estrategias didácticas, la inclusión de diversas formas para aprender y la forma como el profesor puede hacer que su clase sea interesante y atractiva.

Figura 17. Valoración de la metodología del docente



Fuente: elaboración propia.

Las valoraciones sobre lo metodológico pueden ser positivas o negativas, y se relacionan con el trabajo que el docente asigna al estudiante para su aprendizaje, el aprovechamiento del tiempo, la organización de las clases, las estrategias para la explicación y la presencia o ausencia de dinamismo y de creatividad. Algunas expresiones generales, que no ahondan en las razones de la valoración, están expresadas como:

- Buena metodología: realmente me parece muy buena la metodología de enseñanza.
- Me gusta mucho la actitud y la metodología usada por el maestro en esta clase, creo que es muy acertada y se evidencian muy buenos resultados.
- Metodología inadecuada, no aprovecha el tiempo, metodología confusa, clases improvisadas, desorganización en las clases.
- La verdad, así no llama la atención asistir. Ni la metodología ni el trato son adecuados, por eso el alto nivel de deserción. (Sánchez, 2018b)

A estas se suman algunas manifestaciones sobre el trabajo que es asignado para el aprendizaje y que es valorado como parte de los procesos de aprendizaje. Algunos estudiantes valoran la exigencia del docente en su proceso formativo, como, por ejemplo, en el siguiente comentario: “Considero que la cantidad y la calidad de trabajo que le exige a los estudiantes es muy acertada puesto que los resultados obtenidos son favorables en la medida que el estudiante las aproveche” (Sánchez, 2018b).

Se mencionan, además, aspectos relacionados con lo didáctico y con las estrategias que se emplean durante la clase. Las exposiciones, los trabajos en grupo y la creatividad frente a las formas de enseñar resultan importantes durante la formación de los estudiantes, y estos emiten juicios sobre estas. Aquí podemos ver que la estra-

tegia de las exposiciones no siempre es la que se considera adecuada (“creo que al colocar todas las exposiciones juntas quedan vacíos temáticos porque la calidad de la explicación no es la misma”). Como solución, aparecen sugerencias: “Por tanto, me parecería adecuado que las exposiciones se distribuyeran a lo largo del semestre alternando con explicaciones del docente”; “esta asignatura podría realizarse con una metodología donde se aplicaran la lectura y el análisis de temas congruentes y de verdadera relevancia para la carrera” (Sánchez, 2018b). Las sugerencias que hacen los estudiantes evidencian que en estos casos la evaluación docente está orientada al mejoramiento.

El dinamismo de la clase y la motivación son otros aspectos que se relacionan con la metodología. Algunos estudiantes mencionan la monotonía como una evidencia de la falta de creatividad e iniciativa del profesor, la cual genera aburrimiento y poca inspiración para los estudiantes, como se puede ver en los siguientes comentarios: “La clase más monótona de toda la facultad”; “me niego a creer que la historia del arte se reduce a una vaga descripción iconográfica de unas imágenes en diapositivas, en este caso la clase no llena mis expectativas, se vuelve monótona”; “la clase es tediosa y monótona”; “hace falta más dinamismo en la clase y más exigencia de parte del maestro”; “no hay una didáctica interesante” (Sánchez, 2018b).

La creatividad y la motivación son elementos que se valoran y que son reconocidos por los estudiantes. Estos aspectos pueden estar relacionados con los temas —“la temática propuesta ha sido presentada y justificada de forma clara, haciendo la clase mucho más profunda e interesante”— o con las estrategias creativas —“el maestro es evidente y muy ameno a la creatividad de sus clases”; “el docente se preocupa por hacer de sus clases un espacio innovador, llena de ideas inspiradoras y creatividad”; “pone retos al hacernos cambiar la técnica que manejamos siempre para enseñarnos otras, explica con detenimiento el proceso y hace algunas demostraciones para explicarnos los temas”—.

Los recursos que se utilizan pueden favorecer o no el tipo de aprendizaje y el proceso. En los comentarios de los estudiantes se evidencia que el uso de estos materiales por sí solo no genera aprendizaje, sino que se requiere el acompañamiento del docente para explicar los materiales que se presentan y se proponen. Algunos ejemplos de los comentarios son: “Cuando se realiza una clase común y corriente dentro de la sala de clase, no se pasa de videos largos y tediosos para al final preguntarnos a los estudiantes qué vimos en el video sin explicar de qué se trata o profundizar un poco más en las temáticas”; “en todas las materias siempre hay problemas para los aparatos como el computador y demás y esto interfiere demasiado en el desarrollo de las clases, especialmente las teóricas, como esta” (Sánchez, 2018b).

Sobre el uso de recursos también aparecen algunas sugerencias para el docente y para el mejoramiento de sus clases, como se puede ver en las siguientes recomendaciones: “Tener un material de audio ya sea en CD al principio del curso

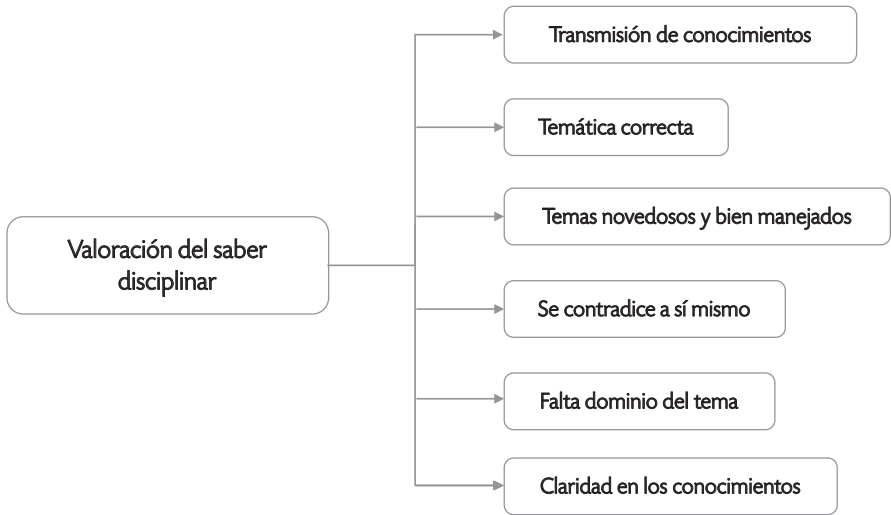
ayudaría mucho al momento de tocar ritmos que no conocemos”; “sería bueno salir de vez en cuando del aula para hacer una especie de trabajo de campo, en los barrios donde esto nació, así sea en horarios extracurriculares” (Sánchez, 2018b).

Para los estudiantes es valioso que exista claridad en la planeación de la clase y en la organización que el profesor realiza de los contenidos, fechas y guías que acompañan el proceso: “Las clases podrían mejorar si se preparan de forma más organizada, hay un inconveniente con el método”. Se valora, también, la planificación del semestre: “Haría falta más planeación del semestre en general y no esperar tanto al estudiante, no siempre somos responsables y necesitamos un empujón” (Sánchez, 2018b).

Con menor frecuencia se hacen comentarios acerca del saber disciplinar del docente. Para los estudiantes resulta necesario que el profesor conozca sobre el tema que explica y que genere estrategias comunicativas para que estas puedan ser aprendidas e interiorizadas por el estudiante.

En la figura 18 se presentan las categorías que emergieron del saber disciplinar. En algunos comentarios se considera que las temáticas son correctas o adecuadas, los temas son novedosos o que estos conocimientos pueden transmitirse. En contraposición, también aparecieron observaciones en las que se manifiesta que los temas no son claros y que el profesor se contradice en sus explicaciones o no domina el tema.

Figura 18. Valoración del saber disciplinar de los docentes



Fuente: elaboración propia.

La valoración positiva frente al saber disciplinar está relacionada con la percepción sobre la posesión y el manejo de los conocimientos del docente. Resulta importante para los estudiantes que se evidencie que el profesor tiene manejo de los conocimientos que pretende exponer o compartir en sus clases. Algunos comentarios relacionados con este aspecto son los siguientes:

- El profesor demuestra que maneja los temas a desarrollar.
- Es un docente que maneja en su campo profesional (anatomía) todo lo aplicable a la danza.
- La maestra, además, promueve los lazos de interacción transdisciplinares entre la danza, el teatro y lo performático: todo esto desde el diálogo del cuerpo como objeto de estudio y sus alcances.
- Considero que el maestro Barbosa tiene un amplio conocimiento para la asignatura. (Sánchez, 2018b)

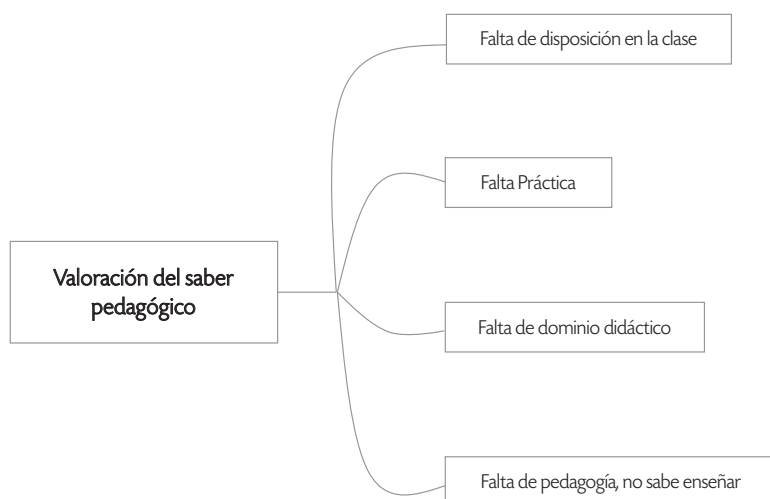
En el caso contrario, se manifiesta el desconocimiento, la poca profundización o el manejo inadecuado de los conocimientos disciplinares. Se menciona la necesidad de la formación continua del profesor para que este pueda mejorar sus conocimientos y actualizarlos, como se puede ver en algunos comentarios:

- No ha sido un proceso significativo, pues debería conocer más acerca de la materia, además, no se han generado más espacios de riesgo en las clases.
- A veces demuestra inseguridad en los temas a tratar.
- Se ha venido presentando una situación muy incómoda, pues las clases se están convirtiendo en un espacio para ver películas o cortos, pero en cuanto a [la] elaboración, edición y producción de un vídeo, se ve poco.
- En la academia hay maestros que saben que deben seguir preparándose, pero a otros se les olvida.
- Al docente le falta conocimiento sobre las músicas que nos hace trabajar con el grupo de cámara, no incentiva al análisis y estudio de lo que nos hace montar.
- [El docente] todavía duda un poco de su dominio ante la clase en esta materia.
- El término de la clase es *acondicionamiento físico*, y el maestro lo define desde la perspectiva del escenario, es decir que lo que dice el *syllabus* enviado desde un principio NUNCA tuvo relación con lo que se vio durante el semestre en sus clases.
- Considero que el maestro, a pesar de tener una buena disposición para dictar esta asignatura, no posee los conocimientos necesarios para abordar las temáticas que se esperan de humanidades, él aborda temas que considera pertinentes, pero se deja de lado mucho contexto histórico, que además no se aborda ordenadamente.

- Da la impresión de que muy poco sabe del tema, en ocasiones, o parece que no le gusta que la contradigan... Debe prepararse más.
- Respecto a que la profesora está empezando a incursionar hasta ahora en la licenciatura, no considero que sea pertinente que la pongan a cargo de una vivencia y más siendo la de V, que es una de las más importantes, puesto que sus conocimientos en la rama no son suficientes.
- Su dominio sobre la materia no se hace evidente en el momento de abordar un tema, en la mayoría de los casos termina contando historias o experiencias. (Sánchez, 2018b)

En la figura 19 se presentan las categorías emergentes frente a la valoración del saber pedagógico. En general, se encontraron comentarios negativos en lo relacionado con este saber. Los estudiantes no mencionan frecuentemente este tipo de saber, y solo unos pocos estudiantes reconocen que es un saber que el profesor puede poseer y que permite que se generen mejores procesos de enseñanza.

Figura 19. Valoración del saber pedagógico de los docentes



Fuente: elaboración propia.

Se encontraron algunos comentarios positivos y que se relacionan directamente con el saber pedagógico. En este sentido, los estudiantes expresaron: “Desde inicio de semestre ha demostrado un significativo desempeño pedagógico aportando nuevas ideas y conocimientos y ampliando posibilidades musicales para abordar los diferentes temas en pro de nuestra comprensión y aprendizaje”; “sabe enfocar la asignatura al ejercicio teatral” (Sánchez, 2018b).

Los estudiantes reconocen que el hecho de tener un conocimiento disciplinar no implica necesariamente que el profesor tenga un conocimiento pedagógico y que, por tanto, pueda o sepa enseñar: “No se da a entender; el hecho de conocer el área no le garantiza que sepa enseñar”; “este señor parece saber demasiado, pero entre eso y saber enseñar hay un abismo”; “cree que se da a entender con facilidad, pero no es así” (Sánchez, 2018b).

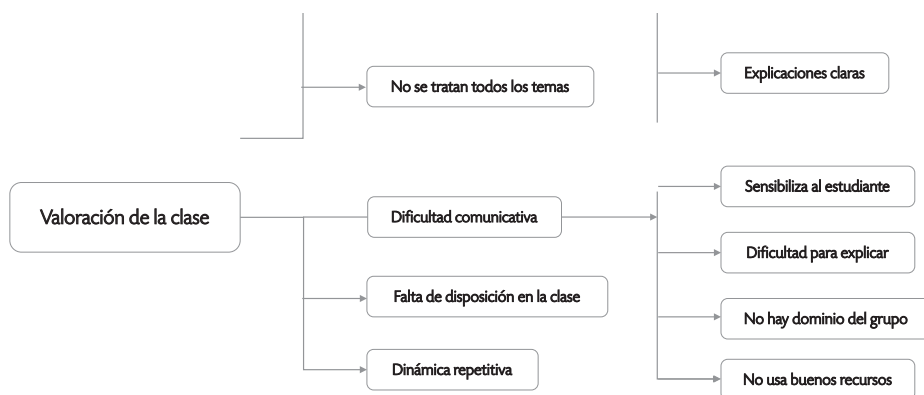
Manifestaciones como “no sabe enseñar”, “no transmite el conocimiento” o “falta pedagogía para lograr la transmisión de conocimientos” evidencian que para los estudiantes debe existir un puente comunicativo entre el docente y el estudiante que permita que ambos comprendan los temas y las prácticas que se trabajan en la clase. Se menciona, también, la ausencia de un proceso pedagógico o de un acompañamiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes: “No alcanza a pasar la evaluación en tanto su clase no hace pirámide con el proceso que traíamos y se repite clase tras clase sin acumular procesos verdaderos”; “me parece que es una muy buena clase, pero debería como docente estar más pendiente del proceso de los estudiantes” (Sánchez, 2018b).

Algunas expresiones sobre lo pedagógico están acompañadas de observaciones sobre la claridad —o falta de esta— de las explicaciones y los trabajos que se asignan, además del manejo de grupo, los conocimientos disciplinares y las metodologías. A continuación, enumeramos algunas expresiones en tal sentido:

- Las explicaciones dadas por el maestro no son del todo claras, sus métodos de pedagogía son precarios y la exigencia con los trabajos y entregas no son consecuentes ni justas con la exposición de la clase por parte del maestro.
- No creo que la función como pedagogo esté en el área de ensambles.
- El maestro es bueno en lo que sabe, pero pedagógicamente falta mucho para el desarrollo de la clase, junto con el control del grupo. Faltan conocimientos que aún no son vistos o claros, por lo tanto, no hay bases sólidas para avanzar en la parte teórica-musical.
- Las explicaciones dadas por el maestro no son del todo claras, sus métodos de pedagogía son precarios y la exigencia con los trabajos y entregas no son consecuentes ni justas con la exposición de la clase por parte del maestro. (Sánchez, 2018b)

Se categorizó, también, la valoración que los estudiantes hacen de las clases acerca de los aportes a la formación, la claridad en las explicaciones, la presentación de temas, la sensibilización del estudiante, la presencia o ausencia de disposición, el uso de recursos, el dominio del grupo, el dinamismo, la atracción y la planeación. Esta valoración tiene una alta relación con lo metodológico; sin embargo, se separó en otra categoría por la presencia de la palabra *clase* o la referencia directa a este aspecto. En la figura 20 se presentan los resultados para esta categoría.

Figura 20. Valoración de la clase



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, se considera que las observaciones se refieren a la presencia o ausencia de explicaciones claras, al uso de recursos apropiados y a los aportes a la formación. También se observó que se mencionan muchos aspectos que están relacionados con la ausencia de acompañamiento dentro de los procesos de aprendizaje:

- El docente deja demasiados laboratorios con temas que no explica, simplemente propone laboratorios y el estudiante es quien debe investigar cómo resolverlos. El punto positivo es que hay espacio físico pero el desorden por la presencia de muchas personas sobre un mismo *switch router* y demás es monumental y el profesor únicamente se sienta frente a su portátil a esperar que termine la clase.
- El docente demuestra buen manejo de las temáticas expuestas en clase, promueve el uso de herramientas tecnológicas para el desarrollo de la asignatura. Además de lo anterior, promueve actividades extracurriculares que ayudan al estudiante a cambiar de rutina.
- La docente tiene una calidad excelente al presentar en sus clases los conceptos que son oportunos y muy buenos.
- Debería explicar los laboratorios porque no los explica, y [debería] tener presente qué trabajos pide para la siguiente clase porque siempre pide cosas que nunca ha dicho, debería dedicarse más a la materia. (Sánchez, 2018b)

A continuación, se presentan las valoraciones sobre las actitudes de los docentes. Los comentarios de los estudiantes muchas veces tienen que ver con este componente. Esto evidencia que un elemento que es poco evaluado a través de instrumentos se puede expresar a partir de las expresiones abiertas de los estudiantes en las

observaciones. Se encontraron muchos comentarios negativos sobre la actitud del docente y, también, aunque en menor proporción, un número alto de comentarios positivos. En la figura 21 se presenta el resumen de los comentarios negativos sobre la actitud de los profesores que tuvieron una mayor presencia en las observaciones de los estudiantes.

Se encontraron muchas observaciones relacionadas con la impuntualidad e inasistencia del docente. Esto genera molestias en los estudiantes, quienes reconocen cómo esto afecta los aprendizajes y los procesos que se realizan durante su formación. En estos comentarios se presentan denuncias importantes, las cuales, en general, no son consideradas por los agentes directamente encargados de supervisar el trabajo del profesor. Se presentan a continuación algunas de las observaciones que hicieron los estudiantes en las diferentes facultades:

- El maestro no asiste a la clase, no es competente con su trabajo, llevamos un año con esta materia de la cual no tenemos conocimiento profundo.
- Casi NUNCA va a la clase, este semestre lo he visto 2 veces en clase únicamente.
- Me parece importante un control de asistencia a clases, sobre todo de instrumento principal, pues nadie se entera de las fallas de los maestros.
- Lastimosamente la ausencia de profesor no permite que pueda dar una mejor evaluación; falta más compromiso para con las clases.
- La falta de interés por la clase, su compromiso para con esta y su labor se relaciona con una falta de compromiso y responsabilidad del docente.
- Se ausenta y vuelve al aula cuantas veces quiere durante el transcurso de la clase. Es una falta de respeto con los estudiantes y con la clase en sí. (Sánchez, 2018b)

Se mencionan, además, aspectos relacionados con el respeto y la responsabilidad. Estos dos valores son considerados como aspectos muy importantes en la relación con el profesor. Sin embargo, en este sentido se expresaron muchas quejas de la actitud del profesor frente al estudiante. Esto evidencia que el hecho de no revisar o no sistematizar las expresiones de los estudiantes frente a su profesor puede generar un malestar que no se soluciona. Las siguientes son algunas de las expresiones más representativas en este sentido:

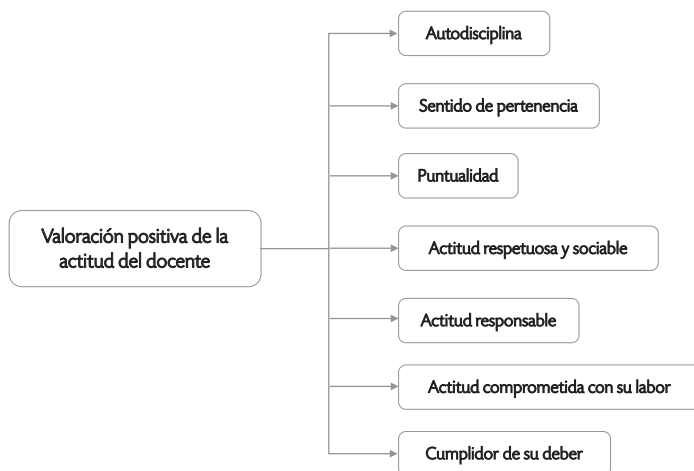
Figura 21. Valoración negativa de la actitud del docente



Fuente: elaboración propia.

- Debe aprender a tratar a las personas con respeto. El hecho de tener variados conocimientos no le da derecho a ser imponente.
- La forma de manejar las clases es una falta de respeto hacia los estudiantes, el ausentismo del docente es inapropiado y la falta de interés del mismo es denigrante. [También es denigrante] que aplase clases por puntos personales, además de pasar por encima de toda idea de consenso.
- La profesora es irrespetuosa con algunas estudiantes, dejándose llevar por prejuicios que tiene sobre ellas. Es grosera y pone por encima del reglamento estudiantil su opinión personal de las estudiantes.
- Me parece que los docentes deberían mostrar un poco más de respeto hacia los pensamientos diferentes. (Sánchez, 2018b)

Figura 22. Valoración positiva de la actitud del docente



Fuente: elaboración propia.

También se encontraron otras expresiones negativas relacionadas con la actitud del profesor y que tienen que ver con las relaciones interpersonales, la falta de acompañamiento, el uso del celular y la agresividad, entre otras:

- A veces se necesita una orientación y el profesor está hablando por celular o hablando con otra persona; no está presente como necesita.
- El profesor es muy bueno, pero su trato con los estudiantes no lo es. Me he sentido agredido varias veces por este docente, quien con su displicencia tiene muchas veces actitudes provocadoras con los alumnos. Sumado a esto, no se toma en serio la clase, y se la pasa haciendo chistes flojos y poco constructivos.
- El docente contesta el celular durante la clase y en frente de los alumnos.
- [El docente muestra] displicencia con la clase, falta de interés para enseñar y retraso en el cumplimiento de los horarios. (Sánchez, 2018b)

En contraposición a las expresiones negativas, aparecen otras positivas sobre la actitud del profesor en aspectos tales como la autodisciplina, el sentido de pertenencia, la puntualidad, la responsabilidad, el respeto y el compromiso. En la figura 22 se resumen estas categorías que emergieron de las observaciones de los estudiantes.

Las buenas relaciones de los profesores con los estudiantes son muy valoradas por estos últimos. El hecho de tener relaciones cercanas y comprensivas con el estudiante y de reconocer su valor es considerado como una actitud que genera emociones positivas en los estudiantes. También es importante el acercamiento del profesor hacia el estudiante, como muestran los siguientes comentarios:

- [El docente] asiste a todos los ensayos y es muy paciente con los estudiantes.
- El docente está atento a las sugerencias de los estudiantes.
- El docente es muy idóneo en su tema, muy respetuoso y dispuesto a escuchar a los estudiantes.
- [El docente] muestra gran interés con sus estudiantes. Es muy buena la actitud y me parece muy interesante y adecuada la forma de abordar bien los temas de la clase y hasta la forma de evaluar.
- El profesor tiene una actitud asequible: enseña muy bien y además es amistoso, su actitud es amable y abierta.
- [El docente tiene una] actitud comprensiva, siempre escucha y brinda todos sus conocimientos para mejorar las obras de cada estudiante. (Sánchez, 2018b)

En este mismo sentido, para el estudiante es importante que su profesor demuestre interés por el proceso de sus alumnos y en especial por los consejos y la ayuda. Esto se demuestra en las siguientes observaciones:

- [El docente] se preocupa por el desarrollo en el proceso de sus estudiantes, se interesa por el aprendizaje del estudiante, estoy agradecido por su ayuda y consejo.
- [El docente] muestra gran interés con sus estudiantes. Fomenta motivación a los estudiantes con fines tales como el apropiamiento de los sílabos y la importancia de la materia para la carrera.
- La maestra Nubia siempre se ve interesada en los procesos de cada estudiante, explica y corrige de manera oportuna. (Sánchez, 2018b)

Un valor que también resulta importante es el compromiso del profesor con su labor, su clase y sus estudiantes. Esto es evidente para los estudiantes y se refleja en la valoración positiva de la puntualidad, la asistencia, la realimentación a los estudiantes y el cumplimiento del programa, entre otros factores. La importancia de este aspecto se puede ver en las siguientes observaciones de los estudiantes:

- Es un maestro muy comprometido con lo que hace y siempre ha cumplido con todos los horarios y con el programa.
- Buena docente, cumplida, puntual y conoce muy bien los temas de la asignatura.
- Es un maestro muy comprometido con lo que hace y siempre ha cumplido con todos los horarios y con el programa.
- [El docente] es muy dedicado, sabe llegarle a la gente y sabe explicar todos los temas; es uno de los mejores maestros ya que se dispone a una buena enseñanza; es un maestro muy comprometido con lo que hace y siempre ha cumplido con todos los horarios y con el programa. (Sánchez, 2018b)

En cuanto a la valoración que los estudiantes hacen de la evaluación, se encontraron observaciones sobre la imparcialidad y los métodos adecuados del sistema evaluativo que es consensuado con los estudiantes. Las críticas se refieren a la necesidad de exigir más a los estudiantes, a la confusión frente al sistema evaluativo, a la ausencia de retroalimentación, al sistema de evaluación que no es personalizado y al trato preferencial por parte de los docentes hacia algunos estudiantes. Algunas de estas expresiones se presentan a continuación:

- A la hora de evaluar, [la docente] no es justa, y no toma en cuenta las reglas que nos ha aplicado durante el semestre; a mi parecer, la nota que me colocó fue sumamente injusta, y se negó a explicar el porqué de las notas o su procedencia. Además no divulga la nota cuando se le pregunta.
- [El docente] brinda herramientas técnicas y es imparcial en sus notas.
- En el proceso de evaluación, [el docente] a veces presenta una actitud desconcertante, es como que si a él no le gusta, no es buena nota, así esté bien el ejercicio.
- Hace falta más dinamismo en la clase y más exigencia por parte del maestro.
- No hay necesidad de ir a las clases, porque no se toma ni asistencia y tampoco [se hace] un seguimiento de la clase. Repito, si se tiene que hacer un trabajo final, no hay necesidad de entrar a las clases, las notas son iguales para todos.
- [La docente] califica por caras, no por trabajos, y exige llegar temprano y en ocasiones llega tarde. Pienso que la forma de tratar a los estudiantes debería ser la misma, puesto que hay casos en que se muestra demasiado grosera solo con las mujeres de la clase.
- El docente no tiene en cuenta las capacidades físicas de sus estudiantes al momento de presentar las pruebas. No todos son flexibles, fuertes o coordinados. Se debe replantear la manera en la que se evalúa la asignatura.
- No hay retroalimentación.
- Tal vez [el docente] puede exigir más disciplina para que los estudiantes entiendan la importancia de esta frente a un campo de conocimiento tan riguroso e importante en el arte.
- [El docente] también se equivocó en mi nota de primer corte (dejándola más baja de lo que realmente era) y aún no la ha corregido. (Sánchez, 2018b)

Para finalizar esta descripción de las valoraciones que hacen los estudiantes en la evaluación docente, se puede afirmar que este espacio permite que el estudiante se exprese de manera libre frente a la labor del profesor. No todos los estudiantes hacen uso de este espacio; sin embargo, la sistematización y el seguimiento resultan de importancia y se relacionan con los usos que la universidad da a estos resultados. Lo

que aquí se evidencia es la necesidad de mejorar en aspectos relacionados con las actitudes, la emocionalidad y el compromiso del docente, y la importancia de reconocer los procesos metodológicos y didácticos del aula con intención de innovar y despertar el interés del estudiante. Se puede concluir que, para los estudiantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, es claro que no solo es necesario que el profesor tenga conocimientos sobre las temáticas que pretende enseñar, sino que también es necesario que este sepa enseñar lo que sabe. Este espacio de expresión libre en la evaluación docente tiene un grado de objetividad y de subjetividad, por ello resulta muy necesario que se generen mecanismos que permitan sistematizar y usar estos resultados, con el fin de mejorar los procesos pedagógicos y formativos de los profesores.

La evaluación docente desde la perspectiva de los estudiantes

En este apartado se presentan algunos resultados de la encuesta sobre evaluación docente que se realizó en un curso de Evaluación Educativa dictado por una docente de la Facultad de Ciencias y Educación. Los estudiantes que participaron en este curso pertenecían a diferentes proyectos curriculares de la facultad. Se incluyen también respuestas de los estudiantes del proyecto curricular de Pedagogía Infantil, y algunas apreciaciones a partir de un conversatorio realizado en una clase de Evaluación Educativa. Estos resultados permiten reconocer una perspectiva de la evaluación docente desde la instancia de los estudiantes.

En cuanto a los conceptos que los estudiantes tienen sobre qué es la evaluación docente, se reconocieron algunas definiciones, según las cuales se puede decir que los estudiantes consideran que la evaluación solo es un requerimiento de la Universidad Distrital y, por ello, manifiestan que en muchas ocasiones los profesores insisten en que la realicen. Tanto a los docentes como a los estudiantes se les indica durante el semestre el porcentaje de estudiantes que han realizado la evaluación de los profesores. También se consideró la evaluación como una medida de calidad, ligada al sistema de mejoramiento de la universidad.

Otros estudiantes definieron la evaluación docente en relación con la labor y el desempeño del docente. Estos entienden que la evaluación realiza un seguimiento al profesor y a los procesos académicos. Por ello mencionaron que la evaluación es “un proceso por el cual los estudiantes califican el proceso educativo de sus maestros” y “es el proceso mediante el cual se evalúan los métodos que usa cada docente para enseñar en clase” (Sánchez, 2018b).

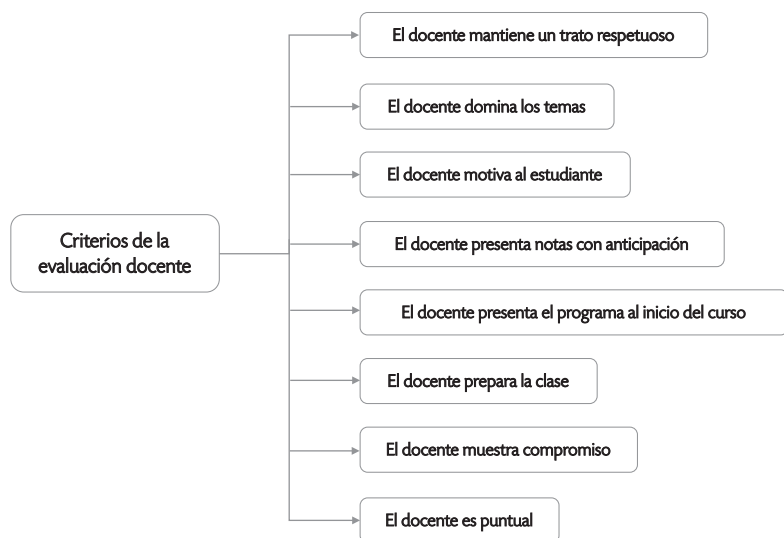
Es posible entender la conceptualización que se tiene de la evaluación docente cuando se indaga sobre el conocimiento que los estudiantes tienen sobre los criterios. Dentro de los criterios que se conocen se mencionan la puntualidad, la disposición del docente, la presentación del plan de trabajo, el dominio del tema y la evaluación. En términos generales, se encontró que los estudiantes conocen par-

cialmente los criterios del instrumento de la evaluación docente en la Universidad Distrital, ya que ellos mencionan los ítems o aspectos que recuerdan del instrumento que diligencian cada semestre. En la figura 23 se presentan los criterios de evaluación docente que fueron mencionados por los estudiantes.

Los estudiantes recuerdan que la evaluación tiene una escala Likert con una valoración de 1 a 5, en la que 5 es la nota más alta que se puede asignar en cada ítem. Cuando les preguntaron si recordaban los criterios de evaluación, algunos estudiantes respondieron: “Sí. Se evalúa la puntualidad, el uso de recursos, la apropiación temática y si [el docente] tiene el dominio para transmitirla”. Otra respuesta afirma: “Los criterios son como los ítems que cada uno evalúa, entonces sí. Lo que recuerdo que evalué era, digamos, ¿el docente se encuentra interesado y escucha?; también la asistencia, si presenta su plan de trabajo al principio de clase; si da a conocer las notas a tiempo” (Sánchez, 2018b)

En la figura 23 se observa que los criterios de la evaluación docente se relacionan con temas como el dominio del tema, la actitud del profesor, la presentación de las notas, la preparación de clases, la claridad y la fluidez, entre otros.

Figura 23. Criterios sobre la evaluación docente mencionados por los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la finalidad y el sentido de la evaluación, los estudiantes de Pedagogía Infantil mencionaron que en la universidad existe una cultura de la evaluación y de la calidad; en ese sentido, consideran que debería haber un mejoramiento en la práctica docente. Los estudiantes mencionan que esperarían que el efecto de la evaluación fuera la transformación de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, la

mayoría mencionan que no se ve ni el mejoramiento, ni la transformación después de la práctica evaluativa. En este sentido, un estudiante afirma:

Digamos, un mejoramiento yo no lo veo tanto. Porque si uno, digamos, evalúa a un docente, digamos, este semestre, y tú te encuentras estudiantes de otro semestre que toman esa misma clase y tú le preguntas cómo están y cómo cambió la clase. No, tú te das cuenta que sigue el mismo patrón. Yo escogería reflexionar sobre el proceso, pero me pregunto qué tan consciente es esa reflexión. (Sánchez, 2018b)

Los estudiantes demuestran que en el imaginario de la evaluación está presente el cumplimiento de estándares que referencia el Ministerio de Educación. Para muchos estudiantes, la evaluación solo se realiza para cumplir un requisito que puede revelar información sobre el desempeño de los profesores. Por ejemplo, una estudiante afirma:

Yo creo que el sentido va como en dos. Primero, como mirar el proceso que llevan los docentes y, segundo, que eso apunta a la acreditación. O sea, mirar cómo está la universidad tanto en factor de los docentes y eso apunta a su acreditación de alta calidad. (Sánchez, 2018b)

La mayoría de los estudiantes de Evaluación Educativa mencionaron que el sentido de la evaluación docente es el de generar un proceso académico, mejorar la calidad y realizar seguimiento a los profesores. Sin embargo, mencionan que la evaluación docente se realiza por obligación, y que no hay consciencia sobre su importancia.

Sobre el efecto de la evaluación docente se encuentra que, en general, los estudiantes consideran que se ignora la opinión del estudiante, que no se evidencia un cambio en el docente y que los resultados no tienen un valor significativo. Estas mismas respuestas se encontraron en los comentarios de estudiantes de pedagogía infantil, quienes mencionan que no hay un efecto de la evaluación docente en los espacios académicos, que esta práctica corresponde al cumplimiento de una norma y que las observaciones de los estudiantes no producen ningún cambio en la práctica pedagógica de los docentes, a pesar de que a estos últimos se les informa sobre los comentarios hechos por sus alumnos.

Estas son algunas de las consideraciones de los estudiantes en relación con este tema:

- Creo que puede tener dos [efectos], como a corto y a largo plazo. Sé que al final les pasan todos los comentarios a los docentes y a corto plazo debe ser como mejora de acuerdo a la materia que en ese tiempo uno evalúa como estudiante.
- Considero que no tiene un proceso de mayor transcendencia para los docentes, es más un tema de informar a los docentes cómo se ve su clase desde los estudiantes.

- Yo creo que como la universidad tiene que estar en un proceso de renovación constante, los profesores deben estar evaluándose y mejorando. Evaluar las dificultades y crear estrategias para alcanzar los estándares de excelencia. (Sánchez, 2018b)

Frente a lo que cambiarían en la evaluación docente, los estudiantes mencionan la inclusión de elementos cualitativos en los instrumentos, mediante los cuales se pueda justificar el motivo de la calificación numérica. Lo que esperan es que esta valoración cualitativa pudiera generar una reflexión al profesor sobre su labor. En ese sentido, algunas respuestas fueron:

- Que la evaluación sea de forma cualitativa obligatoriamente y que se tengan más en cuenta los aspectos pedagógicos de las asignaturas.
- Yo creo que cada ítem que uno evalúa debería ser un comentario. O sea, digamos, no un comentario al final sino por cada ítem que usted califique. Que sea tanto una nota cuantitativa como una nota cualitativa. Digamos que en el punto 'el docente presenta su plan de trabajo' califico 3, pero ¿por qué es ese tres? (Sánchez, 2018b)

Otros estudiantes manifestaron que la evaluación docente podría estar enfocada a cada proyecto curricular y ser acorde a las necesidades de cada comunidad académica. También es importante la evaluación de pares, a partir de la observación de las clases de los colegas, ya que esta permite generar una realimentación de la práctica pedagógica. Así se podrían generar valoraciones positivas o negativas que contribuyan al perfeccionamiento de la labor docente.

En las recomendaciones los estudiantes manifiestan, de nuevo, que la evaluación debe considerar las observaciones de los estudiantes, y que estas no deben ser ignoradas, pues ellos consideran que sus comentarios tienen un valor significativo, y que, además, ellos son los que viven el proceso de aprendizaje y enseñanza con los profesores.

Los estudiantes están de acuerdo con el porcentaje que tiene su evaluación en la evaluación docente en general. Para ellos, el hecho de que se le dé un valor del 50% a su calificación da cuenta de que ellos son los sujetos directamente implicados en la labor docente y que, por ello, deben dar cuenta del proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos de los comentarios en este aspecto fueron:

- Sí [estoy de acuerdo], porque en muchas ocasiones la evaluación no toma en consideración la labor y las enseñanzas, sino que se responde por evaluar mal al docente que no fue flexible o que no fue del agrado del estudiante.
- Sí [estoy de acuerdo], porque los estudiantes son los implicados directos en el proceso de enseñanza. El docente puede tener un currículo perfectamente estructurado, pero es diferente el trato que tiene con los estudiantes y el impacto que genera en ellos. (Sánchez, 2018b)

Por último, sería ideal que los estudiantes pudieran conocer mejor el proceso de evaluación docente y se pudieran apropiar de él. Para ellos, la finalidad debe ser reflexiva y no punitiva, y consideran que el desconocimiento de esta evaluación afecta de manera negativa la vida universitaria. Las siguientes son algunas de sus consideraciones:

- Sí, los estudiantes deberían apropiarse la evaluación docente como un medio para que el mismo docente tenga un proceso reflexivo de su clase.
- Sí. Porque si se explicara de manera clara y objetiva que es un proceso importante para el proceso pedagógico, se verían cambios reales en las evaluaciones. Es un estándar que se cumple, pero no tiene trascendencia.
- Yo sí creo que se debería conocer primero porque la evaluación algunas veces se hace obligatoria, entonces uno evalúa y evalúa a la carrera. Pero si se hace un ejercicio reflexivo de esa evaluación, o sea, si el docente a partir de eso habla con sus estudiantes. O sea, que no se tomara tanto como algo negativo hacia al docente, sino que se haga un ejercicio de reflexión o que el docente mismo socialice, no que diga “me evaluaron tanto”. Porque hay profesores que toman esa evaluación como algo negativo. “No, venga, haga de esos comentarios algo sobre su práctica docente”. Entonces sí, los estudiantes deberían conocer, porque uno evalúa y ¿qué?, ¿ahí qué trasciende? Evaluamos porque nos dicen que hay que evaluar, pero ¿qué pasa más allá de la evaluación?, ¿qué incidencia tiene esa evaluación en los docentes y en la universidad? (Sánchez, 2018b)

La evaluación en escena: el punto de vista de los docentes

En el marco de la indagación, se realizó una encuesta a los profesores de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con algunas preguntas que los integrantes del equipo investigador consideramos pertinentes en relación con los discursos y las prácticas evaluativas que circulan en la universidad y que dan cuenta del ejercicio docente. Las preguntas contenidas en la encuesta son:

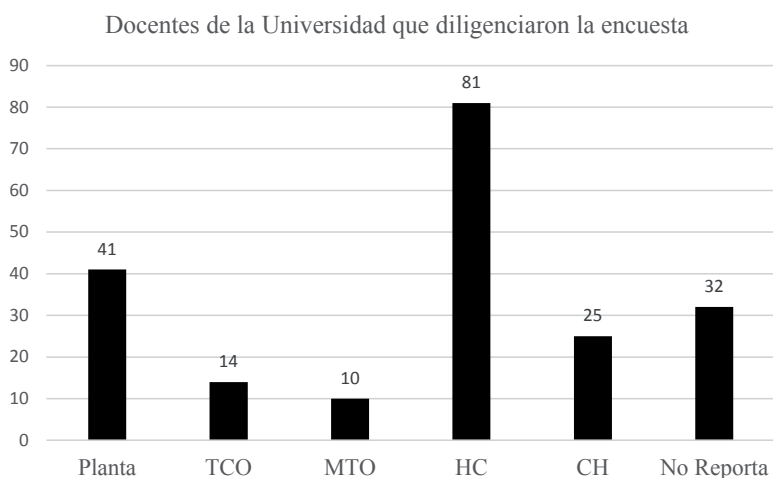
- ¿Para usted qué es la evaluación docente?
- ¿Conoce los criterios (o algunos criterios) de la evaluación docente en la UD?
- ¿Cuál considera usted que es el sentido de la evaluación docente en la UD?
- ¿Cuál considera usted que es el efecto de la evaluación docente en la UD?
- ¿Generalmente su autoevaluación, en términos cualitativos, es: a) excelente, b) buena, c) aceptable, d) regular o e) deficiente?; ¿por qué razones?
- ¿Usted cree que la finalidad de la evaluación docente en la UD es: a) el mejoramiento de la práctica docente, b) la medición y el control de los profesores, c) el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, d) realizar un

proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica, e) el reconocimiento de la labor docente, f) la formulación de políticas de formación y evaluación docente, g) otras?, ¿cuáles?

- ¿Qué le cambiaría a la evaluación docente en la UD? (Sánchez, Velasco et al., 2017)²²

La encuesta fue respondida por 203 docentes con diferentes formas de vinculación institucional, adscritos a las cinco facultades de la universidad y de algunas dependencias académicas, divididas de la siguiente manera: planta de tiempo completo, 41; tiempo completo ocasionales (TCO), 14; medio tiempo ocasionales (MTO), 10; ocasionales de hora cátedra (OHC), 81; ocasionales de cátedra-honorarios (OCH), 25, y no reportan tipo de vinculación, 32 (figura 24).

Figura 24. Profesores que participaron en la encuesta sobre evaluación, según su vinculación

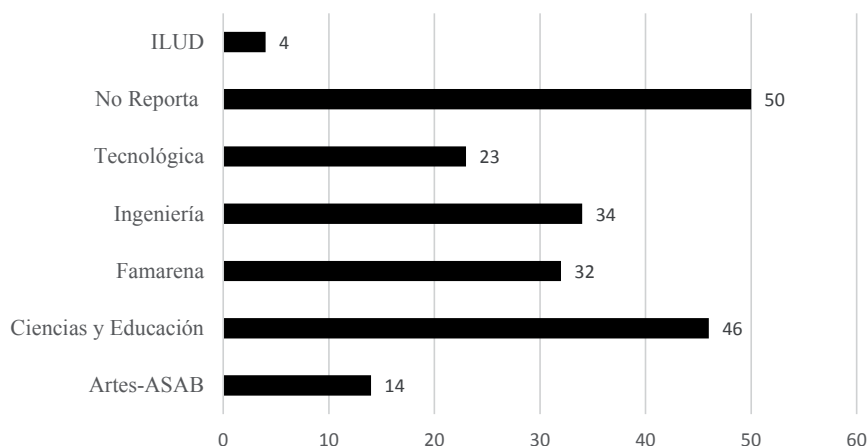


Fuente: elaboración propia.

El índice de participación, por facultades, de los docentes en el diligenciamiento de la encuesta fue, según se muestra en la figura 25: Artes-ASAB, 14; Ciencias y Educación, 46; Famarena, 32; Ingeniería, 34; Tecnológica, 23; no reporta, 50; ILUD, 4.

22 Todas las referencias siguientes se derivan de las respuestas dadas por los docentes que participaron del diligenciamiento de la encuesta. Los datos fueron entregados por la Oficina Asesora de Sistemas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y sistematizados por Tomás Sánchez Amaya (investigador principal) (Sánchez, 2018a).

Figura 25. Participación de docentes por facultad-dependencia



Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos algunas respuestas a las preguntas de la encuesta, así como algunos análisis correlativos a la evaluación docente, desde la perspectiva de los docentes, actores principales de esta indagación y sujeto y objeto de evaluación.

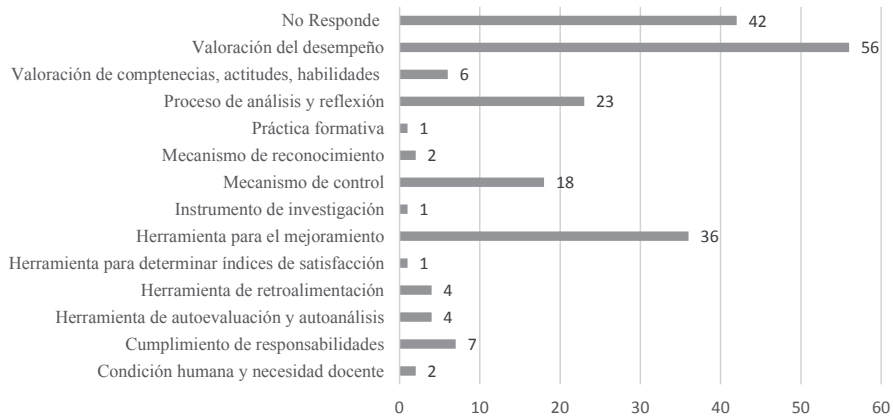
Concepciones sobre evaluación docente

En relación con la primera pregunta —“¿qué es para usted la evaluación docente?”—, se puede colegir que los docentes de la universidad tienen amplias (pero diversas) concepciones acerca de la evaluación docente. Para esta pregunta se obtuvieron 161 respuestas, las cuales se pueden agrupar en diferentes categorías, como se muestra en la figura 26.

Una de las categorías de mayor recurrencia tiene que ver con que la concepción de la evaluación docente como una herramienta para la valoración del desempeño profesoral, como muestran, por ejemplo, las siguientes respuestas:

- [La evaluación es] un proceso que informa acerca del desempeño docente, aunque debe tomarse solo como un dato subjetivo que está influenciado por muchos factores externos.
- [Es] una forma de conocer la apreciación, por parte de estudiantes y profesores, sobre el desempeño del docente.

Figura 26. Concepciones acerca de la evaluación docente



Fuente: elaboración propia.

- [Es el] mecanismo mediante el cual los estudiantes realizan una calificación del desempeño en los distintos ámbitos de un educador.
- [Es] un mecanismo para valorar el desempeño del profesor en su principal labor, que es la docencia.
- Es una evaluación en la que se mide el desempeño docente de la planta de profesores de la universidad.
- [Son los] procesos y procedimientos para verificar la calidad de los docentes en lo relacionado con el desempeño en el ejercicio académico.
- [Es] un sistema por medio del cual se evalúa el desempeño del docente.
- Es una oportunidad para poder revisar mi desempeño y poder gestionar mejor la calidad de mis clases y de mi enseñanza.
- Es un instrumento importante. Permite obtener la percepción de los actores sobre la labor docente. Aunque tiene un importante grado de subjetividad, es útil y permite planear estrategias de mejora en el proceso de cada docente.
- [Es] una manera de evaluar la forma en que los profesores desempeñan su labor en el aula de clase y medir la percepción de estudiantes y administrativos frente a la metodología utilizada por el profesor para enseñar.
- Es el mecanismo mediante el cual un grupo de estudiantes dan una opinión sobre el desempeño de los docentes.
- Es una forma de medir el desempeño de un docente.

- Es la forma de evaluar los desempeños de la labor docente en sus diferentes campos de acción y desde diferentes puntos de vista de evaluadores, de tal forma que se construyan las bases de partida para que el docente reflexione, se repiensé e innove tanto en su quehacer pedagógico y didáctico como en otros aspectos relacionados con la institución.
- Es una metodología donde el alumno evalúa el desempeño docente, aunque considero que es necesario tener en cuenta la objetividad del alumno. Ya que, por lo general, la persona a la que, por alguna razón, no le va bien en alguna materia puede usar la evaluación de forma defensiva.
- [Es] un proceso en el cual los estudiantes evalúan la labor del docente.
- [Es] un sistema que mide el desempeño del docente que sirve para el mejoramiento de los proyectos curriculares y de la universidad.
- Es un mecanismo que permite a la universidad conocer de manera superficial (a partir de encuestas), la labor y desempeño de los profesores que integran cada uno de los proyectos curriculares.
- [Es] un mecanismo para evaluar el desempeño y la calidad del docente con respecto a las clases dadas por el docente.
- [Es] el proceso generado por la universidad para que la comunidad académica evalúe el desempeño de los docentes con miras a mejorar el desempeño de los mismos en función de los procesos y lineamientos determinados por la universidad.
- [Es] una forma de medir el desempeño de los docentes y generar políticas de calidad.
- Es una herramienta (no siempre cierta) que permite medir el desempeño de la función docente. (Sánchez, 2018a)

Es importante notar que, si bien la mayoría de respuestas se relacionan con la evaluación del desempeño docente en general, muchas de ellas se refieren más al desarrollo de las labores docentes propiamente dichas —por ejemplo, el desarrollo de las clases, la preparación de las actividades, el acompañamiento en actividades tutoriales en la dirección de trabajos de grado, etc.—, dejando por fuera (de modo explícito) otras labores que desarrollan los docentes, como son la investigación, la formación permanente y el desarrollo de programas de proyección social.

Muchos de los docentes que respondieron a la encuesta señalan que la evaluación es una *herramienta para el mejoramiento* de la propia labor docente, la práctica docente, la investigación, las relaciones personales, la proyección social, los procesos de producción académica, los programas o proyectos curriculares, etc. Algunos comentarios al respecto son los siguientes:

- [La evaluación] es la forma en que se retroalimenta la práctica docente y permite reflexionar sobre dicha actividad con el propósito de enriquecer y transformar la misma.
- [Es] un mecanismo de mejoramiento de la práctica docente.
- [Es] una posibilidad de observar la práctica y buscar oportunidades de mejora.
- Tiene que ver con los diferentes procesos pedagógicos en los que está inmerso el docente, no solo desde lo disciplinar, sino en la comprensión de la formación como eje de la construcción de los futuros maestros. La evaluación docente implica tener en cuenta varios criterios, como práctica docente, ejercicio de investigación, procesos de escritura y participación activa en procesos de desarrollo social. Desde esa perspectiva, debe entenderse que lo que se evalúan son factores que permiten el ejercicio de la docencia.
- [Es el] resultado de procesos de enseñanza, donde se muestran las falencias para mejorar.
- Es un instrumento para corregir y mejorar mi labor docente.
- Es el proceso mediante el cual se observa la práctica docente, a partir de los presupuestos curriculares, pedagógicos y didácticos institucionales, del proyecto curricular y del mismo docente, con el propósito de reconocer y reforzar los aspectos positivos, y de resignificar otros con ayuda de un plan de mejoramiento continuo.
- Es un proceso que permite a la institución, y a nuestro quehacer académico, la identificación de condiciones académicas que permiten mejorar, fortalecer y proyectar factores en búsqueda de la mejora continua y la calidad docente en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La evaluación docente es un instrumento que permite ver nuestras fortalezas y debilidades para poder tomar decisiones que nos permitan mejorar en nuestro quehacer como docentes.
- La evaluación docente es la oportunidad que tienen todos los miembros de la academia (docentes, estudiantes y directivos) de evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se están llevando a cabo y que incluyen factores tanto a nivel conceptual como interpersonal. Lo anterior, con el fin de mejorar dichos procesos y con esto la calidad de educación que ofrece la universidad.
- [Es] una forma de mejorar en los campos de desempeño.
- [Es] una herramienta cuyo ánimo es facultar y potenciar el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Es una estrategia que hace parte de los procesos de mejoramiento de la calidad en la educación. Por una parte, tiene como fin retroalimentar y reflexionar sobre

el desempeño de los profesores, y, por otra, diseñar estrategias institucionales que propendan hacia su cualificación en áreas como la pedagogía, la investigación y el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, entre otras.

- [Es] un instrumento que ayuda a comprender y determinar aspectos relacionados con los procesos educativos que deban ser mejorados, para que la formación humana que la universidad ofrece sea cada vez de mayor compromiso con la realidad de la ciudad y el país.
- Si definimos la evaluación —en sentido general— como la “actividad consistente en la atribución de un juicio de valor a una realidad observada (un comportamiento, una acción, un proceso, un proyecto, un programa, un saber, una relación, un objeto, un sujeto...), ordenada hacia una finalidad previamente determinada, a partir de unos criterios, patrones o modelos de valoración preestablecidos” (Sánchez, 2014), podemos colegir que esta definición es aplicable al conjunto de las acciones relativas y correlativas a la labor docente. (Sánchez, 2018a)

La tercera categoría conceptual tiene que ver con la concepción que tienen los docentes de la evaluación en tanto herramienta que permite procesos de *análisis* y *reflexión* frente a diversos aspectos relacionados con el ejercicio magisterial. A continuación, algunos ejemplos:

- [La evaluación es] un proceso de revisión y reflexión social y colectivo de una práctica educativa que involucra aspectos culturales, sociales, históricos y políticos, donde se ponen en juego modos de vivir (prácticas, representaciones y saberes) que permiten la creación de nuevas condiciones y relaciones sociales.
- [Es] un proceso que permite reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y las formas de aprendizaje.
- [Es] un mecanismo y una herramienta de permanente seguimiento, reflexión, análisis y valoración de la actividad docente.
- [Es] un proceso mediante el cual se busca valorar de un modo integral los desempeños y desarrollo de la labor docente, en sus aspectos constitutivos: pedagógico, didáctico, actitudinal, sentido de pertenencia institucional, evaluativo y profesional.
- Es un proceso de análisis cualitativo de la labor pedagógica desarrollada en determinados espacios académicos. Lo pedagógico debe dar cuenta de las transformaciones logradas en el estudiante en cuanto a desarrollo de conceptos, interpretación de teorías, métodos y en algunos casos aplicación de lo aprendido a contextos pedagógicos; esto implica que la evaluación del docente está en función de los cambios que se produjeron en el estudiante, para los que debe existir una clara ruta de cómo el estudiante debe evaluar al docente.
- Es la reflexión del quehacer docente.

- [Es] el proceso de reflexión de la práctica docente en la UD.
- [Es] el proceso de análisis respecto al quehacer de los docentes en las actividades académicas, de investigación y proyección social. (Sánchez, 2018a)

Otra categoría, que consideramos relevante en virtud de su recurrencia, tiene que ver con el uso de la evaluación como instrumento o mecanismo de control, de vigilancia y de disciplina, lo cual se correlaciona con aspectos punitivos de la evaluación docente, como se refiere en los siguientes comentarios de los profesores:

- Es la forma en que la universidad mantiene un control sobre el rendimiento y la participación docente.
- [Es un] método de control.
- [Es una] herramienta de control, para el mejoramiento de la calidad académica de la universidad.
- Es una herramienta que ofrece la universidad para verificar, controlar y ver posibles causas que puedan estar influyendo en el correcto desempeño de la labor docente.
- [Es] un requisito administrativo que la universidad como institución debe cumplir para no perder algunos beneficios o reconocimientos que ha logrado. (Sánchez, 2018a)

Otras concepciones de evaluación definen este concepto como

el *cumplimiento de las responsabilidades* derivadas de la vinculación docente; la herramienta de orden cualitativo y cuantitativo para determinar si el docente cumple con su quehacer dentro de la institución; el mecanismo de determinación del grado de cumplimiento de objetivos, normas y reglamentos de la universidad; un instrumento por medio del cual la universidad verifica que los docentes estén realizando sus labores de manera adecuada. (Sánchez, 2018a)

La valoración de las competencias, las actitudes, las habilidades, las conductas y los comportamientos también está presente en las concepciones de *evaluación docente* que tienen los profesores de la universidad. Así, por ejemplo, vemos definiciones como:

La evaluación docente es un sistema para la gestión donde se evalúan, en general, las competencias docentes; es el método mediante el cual se miden las capacidades y actitudes de un docente, a través de la percepción de los alumnos que toman el curso que dicho docente imparte; es la herramienta que permite medir el compromiso de los docentes con el programa al que pertenecen, así como su pertinencia frente a las asignaturas que orienta; es el mecanismo que tiene la institución para determinar, a partir de unos criterios de valoración que serán realizados por estudiantes y director, los niveles, comportamientos y capacidades que tengo como docente. (Sánchez, 2018a)

En cuanto herramienta de *autoevaluación* y *autoanálisis*, la evaluación, según señalan algunos docentes, es

[...] una oportunidad de autoanalizar mis cursos y conocer lo que piensan los estudiantes de mí como profesor y de la forma y los contenidos que les imparto; un espacio donde puedo reflexionar sobre mis fortalezas y debilidades; la posibilidad que nos da la institución de valorar nuestro quehacer profesional y los medios físicos, ayudas y soporte técnico para el desarrollo de la actividad académica. (Sánchez, 2018a)

Como ejercicio de *retroalimentación* de las diversas actividades que comprenden el ejercicio docente, la evaluación es entendida como “la retroalimentación permanente de procesos académicos y pedagógicos” y “un instrumento básico al servicio de la educación que la emplea como elemento realimentador del objetivo evaluado, y no solo como un fin”.

En menor medida, existen consideraciones interesantes acerca de la evaluación docente que permiten percibir nuevas formas de entender este ejercicio que acompaña permanentemente la labor de los profesores. Algunos docentes se refieren a la evaluación como *condición humana y profesional*, como se puede ver en las siguientes respuestas:

Es una condición humana y mucho más de la labor docente; la evaluación docente dirá relación con todos aquellos procesos, acciones, valoraciones, criterios, fines, medios y responsabilidades que le permiten a una institución estimar (valorar y apreciar) la gestión, el desempeño, la acción, el desarrollo de las funciones misionales, las relaciones, los modos de ser, de acontecer y de comportarse, de sus docentes, teniendo en consideración el reconocimiento integral de su labor, en perspectiva del mejoramiento individual, colectivo e institucional; es un proceso necesario de autorreflexión constante. (Sánchez, 2018a)

La evaluación docente constituye una *práctica formativa* y un *instrumento de investigación* para recolectar datos acerca de las prácticas de enseñanza dirigidas hacia ciertos aprendizajes. En cuanto a la práctica formativa, la evaluación docente hace parte de la práctica de enseñanza y aprendizaje del contexto universitario —en este caso— que tiene un objetivo didáctico y, por lo tanto, formativo. No solo el estudiante, sino también el profesor, aprende a partir de la evaluación docente, de tal manera que este último logra construir y reformular estrategias de su quehacer docente. Con respecto a la segunda definición, evaluar al docente se convierte en un instrumento de recolección de datos, puesto que la universidad lo emplea con el objetivo de analizar la labor docente en la universidad, sincrónicamente y desde múltiples lentes (estudiantes, coordinadores, autoevaluación).

Conocimiento de los criterios de la evaluación docente

La segunda pregunta de la encuesta versó sobre el conocimiento o desconocimiento que los profesores tienen sobre los criterios que se aplican en la evaluación docente en la universidad. Del grupo de maestros que respondió, 93 afirmaron conocer los criterios y enumeraron algunos de ellos; por su parte, 43 docentes manifestaron no

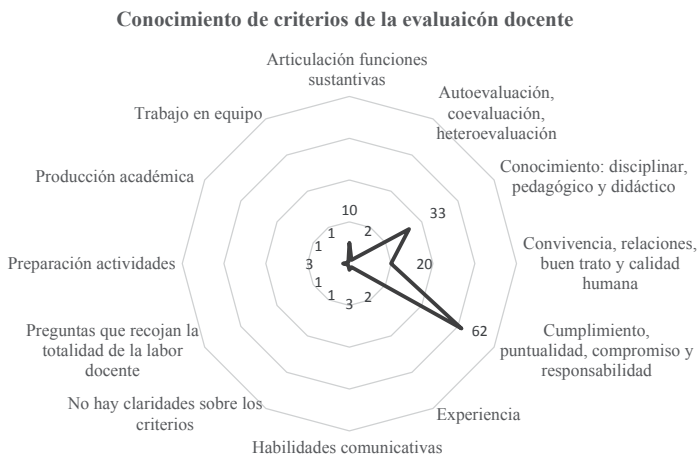
conocer los criterios; sin embargo, señalaron algunos criterios que, a su juicio, debían ser considerados en la evaluación docente.

En relación con la respuesta afirmativa, se identificaron 139 criterios diferentes que fueron agrupados de la siguiente forma: *cumplimiento, puntualidad, compromiso y responsabilidad* (62 criterios); *conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico* (33 criterios); *convivencia, relaciones, buen trato y calidad humana* (20 criterios); *articulación de las funciones sustantivas* (10 criterios); *habilidades comunicativas y preparación de actividades* (3 criterios); *autocoheteroevaluación y experiencia* (2 criterios). Otras categorías incluyen las *preguntas que recogen la totalidad de la labor docente*; la *producción académica*, y el *trabajo en equipo* (un criterio cada una) (figura 27).

La categoría *cumplimiento, puntualidad, compromiso y responsabilidad* fue explicitada por los docentes a través de las siguientes respuestas que mencionan algunos criterios de evaluación:

- [Algunos criterios son:] cumplimiento de horarios, asistencias, *syllabus*, investigación, indexación de las publicaciones.
- [Algunos criterios son:] información dada por los docentes acerca de las materias dictadas en cuanto a contenidos programáticos, evaluaciones, dinámicas de los cursos.
- Conozco los criterios, pero eso no significa que esté de acuerdo con ellos. Los criterios están exclusivamente enfocados en la docencia en el aula dentro de espacios académicos tradicionales, como clases magistrales y seminarios. No se considera la docencia que se hace en espacios como grupos de trabajo, dirección de tesis, supervisión de estudiantes investigadores, etc.

Figura 27. Concepciones acerca de la evaluación docente



Fuente: elaboración propia.

- Las preguntas que incluye la evaluación se basan en cuestiones de forma tales como: si se presenta el *syllabus* al inicio del curso, si las notas son justas y apropiadas con base en lo aprendido, si se entregan las notas a tiempo, si el docente justifica sus faltas a clase, si sabe del tema y si promueve la reflexión sobre las implicaciones y aplicaciones prácticas de lo desarrollado en clase, asignatura, curso o taller; si las explicaciones son claras y se utilizan metodologías apropiadas, y si el docente demuestra actitudes de cumplimiento, respeto, empatía y trato equitativo con los estudiantes. También pregunta si se motiva al trabajo autónomo y si atiende a los estudiantes en espacios adicionales.
- [Algunos criterios son:] docencia, cumplimiento con el horario, puntualidad, calidad académica, calidad humana, cumplimiento del *syllabus* propuesto.
- [Algunos criterios son:] puntualidad, manejo de las temáticas, actualización docente, entre otros; promoción de la investigación, uso de recursos, etc.; responsabilidad; respeto; autoridad; apropiación de las temáticas del curso; puntualidad en la asistencia y desarrollo de las actividades académicas; el dominio del tema, el trato hacia los estudiantes; presentación inicial del *syllabus*, respeto, articulación con la realidad, retroalimentación; da a conocer la forma de evaluación, asiste a clase.
- Cumplimiento del plan de trabajo, cumplimiento del estatuto docente, actitud respetuosa frente a estudiantes, colegas, administrativos y superiores, actitud proactiva en pro de estimular la participación y el aprendizaje activo de los estudiantes; cumplimiento en el desarrollo de los contenidos académicos del *syllabus*; cumplimiento de su gestión universitaria; cumplimiento del compromiso docente académico y fechas de calendario; cumplimiento de las normas; el cumplimiento de las clases.
- Entre los criterios de la evaluación figuran el respeto al estudiante, la puntualidad, cumplimiento del programa, participación en actividades del proyecto curricular.
- Algunos de los criterios que considera la evaluación actual hacen referencia a aspectos administrativos de la práctica docente (entrega de programas, asistencia a las sesiones programadas, entre otros), a lo relacionado con la disponibilidad de recursos para el desarrollo de la práctica, y a la relación que se establece entre el docente y el estudiante.
- Criterios de preparación de clase, cumplimiento y responsabilidad con la institución y con sus estudiantes.
- [Algunos criterios son:] cumplimiento, respeto, continuidad, participación activa en las actividades del proyecto, generación de ambientes favorables de clase; claridad y responsabilidad; dar cumplimiento con el programa propuesto de las asignaturas; cumplimiento del pénsum académico; cumplimiento en las horas de clase; cumplimiento hacia las tareas asignadas en las asignaturas; cumplimiento de deberes, calidad en enseñanza, dominio de los temas.

- La evaluación incluye aspectos fundamentales del proceso académico como: entrega de *syllabus*, evaluaciones claras, metodología utilizada, formas de evaluación, claridad en las explicaciones, etc. (Sánchez, 2018a)

Un grupo de profesores puso el énfasis en los siguientes criterios, relacionados con el conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico, como se puede ver en las siguientes frases que se usan en las respuestas:

Criterios relacionados con lo disciplinar y didáctico; conocimiento del tema; estrategia metodológica empleada; uso de recursos didácticos; rigurosidad académica; metodologías pertinentes; desarrollo de contenidos; innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; conocimientos de la pedagogía; especificidad de la materia; metodologías de enseñanza. (Sánchez, 2018a)

A la categoría *convivencia, relaciones, buen trato y calidad humana* se asocian respuestas como las siguientes:

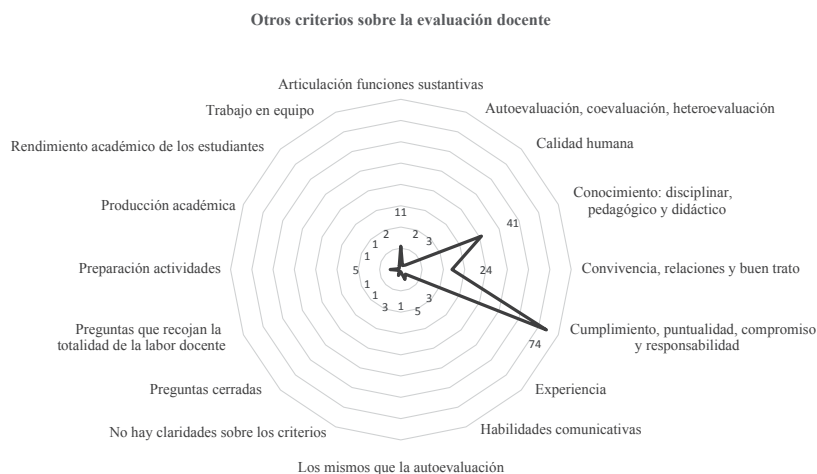
Considero que [los criterios] deben estar enfocados en tres aspectos: 1) calidad profesional, 2) calidad pedagógica y 3) calidad humana —desafortunadamente, lo común es que solo se considere la primera—. [Se deberían considerar la] calidad en el aula, el perfil educativo y el ejercicio metodológico en aula; conozco los ítems de los tres formatos que se aplican a todos los docentes de la universidad, si bien estos son diferentes, [y atienden] a la condición específica de vinculación de los docentes a la institución, los formatos replican el contenido para los tres agentes que intervienen en el ejercicio valorativo; los ítems contemplados son, a mi juicio, meramente funcionales, pragmáticos y utilitarios, y sirven para cumplir con el ritual de evaluación sin conducir al planteamiento serio de procesos de reflexión frente al mejoramiento —en caso de ser necesario— de la apuesta individual y colectiva de los integrantes de la comunidad académica de la universidad; los criterios evaluativos no contemplan lo humano de la relación que comporta la acción pedagógica y educativa, pues ella es ante todo una relación afectiva, personal, ética, política, trascendental. Por ejemplo, ¿qué se logra saber del ser del docente a través de los formatos? (Sánchez, 2018a)

La articulación de las tres funciones misionales de la universidad es, según 10 de los profesores encuestados, un elemento importante, por lo cual debe ser considerado en la evaluación docente. Asimismo, algunos profesores estiman que no solo se debe considerar lo relativo a la docencia, sino que la preparación de las actividades, las habilidades comunicativas, el trabajo en equipo, la producción académica y la experiencia son criterios importantes al momento de evaluar la totalidad de las labores de los maestros.

Por su parte, los profesores que señalaron no conocer los criterios de evaluación emitieron diferentes respuestas sobre parámetros similares a los expresados por quienes manifestaron sí conocerlos, como se presenta en la figura 28. En su orden, las categorías que agrupan las recomendaciones sobre la evaluación docente son: *cumplimiento, puntualidad, compromiso y responsabilidad* (12 criterios); *conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico así como convivencia, relaciones, buen trato y*

calidad humana (7 criterios cada una); *habilidades comunicativas y preparación de actividades* (2 criterios cada una). Por su parte, las categorías de *articulación de las funciones sustantivas*; *experiencia*; *preguntas cerradas*; *rendimiento académico de los estudiantes* y *trabajo en equipo* contienen un criterio cada una.

Figura 28. Concepciones acerca de la evaluación docente



Fuente: elaboración propia.

Sentido de la evaluación docente en la Universidad Distrital

La tercera cuestión planteada en la encuesta a los docentes tiene que ver con el sentido de la evaluación docente, es decir, con los propósitos y las finalidades que se persiguen —a nivel institucional— en los procedimientos evaluativos que se aplican a los docentes (figura 29). Se entiende con claridad (desde el ámbito de la teoría) que la puesta en práctica de la evaluación docente persigue el mejoramiento continuo de aspectos como la labor docente, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las relaciones que configuran el acto educativo y las acciones que se desarrollan en el interior de la institución y de cada una de sus unidades académicas. Es decir que la evaluación busca la cualificación de las dependencias, de los programas, de las facultades y de los denominados proyectos curriculares, lo cual conlleva al mejoramiento de la institución como un todo.

Las siguientes expresiones contienen el pensamiento de varios docentes frente a esta dimensión de sentido de la evaluación docente:

Mejorar continuamente; mejorar la calidad de la enseñanza en la Universidad Distrital; cualificar y verificar los procesos académicos y administrativos; se trata de una evaluación integral, coherente, sin carácter punitivo, participante, de mejoramiento permanente del trabajo docente; mejora continua del quehacer diario de nuestra labor;

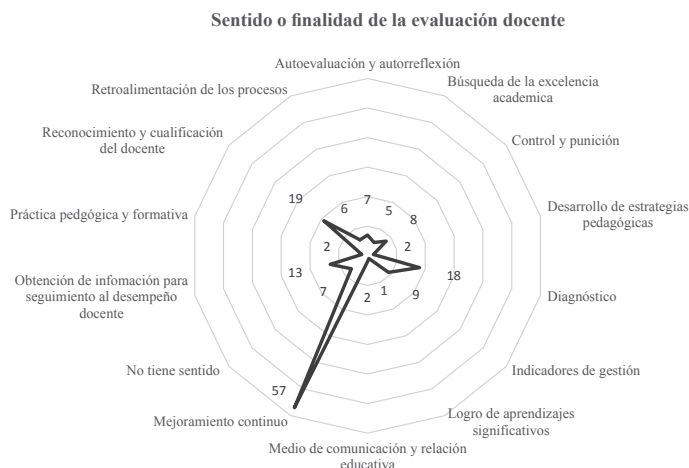
mejorar el desempeño del docente y mejorar las condiciones que se requieren para que el docente desempeñe bien su labor; mejora de procesos misionales en su conjunto; mejoramiento y cualificación; mejorar los puntos con calificaciones débiles y fortalecer las áreas con calificaciones altas; mejorar la calidad de la educación en la universidad; mejoramiento de los procesos pedagógicos de enseñanza; la reflexión y la mejora del proceso; mejorar el desempeño de la planta docente; mejorar el equipo docente en búsqueda de una educación de calidad; evaluar el actuar de los profesores con el fin de corregir o mejorar aquellos aspectos que tengan bajos resultados; el fin mayor es mejorar la calidad del desempeño docente; ayudar al docente a mejorar la enseñanza; tiene que ver con la mejora permanente del proceso educativo, del desempeño docente y de procesos de enseñanza-aprendizaje y construcción del conocimiento; desarrollar diferentes alternativas de mejoramiento en el quehacer docente, buscando la excelencia en el equipo docente de la universidad; mejoramiento constante si hay retroalimentación oportuna; mejorar nuestro quehacer como docentes; la evaluación docente es un criterio mediante el cual los estudiantes y en general la comunidad educativa plantea sus argumentos y opiniones con respecto a la labor desempeñada por el docente dentro y fuera del aula, con el fin de propiciar procesos de mejora en la práctica docente; evaluar para mejorar de manera continua el proceso de enseñanza-aprendizaje; mejorar la actividad docente, día a día, teniendo en cuenta las calificaciones y las observaciones dadas por cada uno de los participantes en la misma; un mecanismo de mejora continua basado en las calificaciones y observaciones; el mejoramiento de los procesos académicos; mejorar la institución; mejorar, avanzar, corregir de buena manera; el sentido de la evaluación docente son oportunidades de mejora que tienen no solo los docentes por sus competencias sino también la institución por medio de sus planes de mejoramiento que permite que sea continuo dando realimentación a todos los docentes; de mejoramiento, sin embargo, se convierte en un instrumento valorativo en todo el sentido sin buscar el contexto de evaluación; el sentido de la evaluación docente consiste en tener herramientas teóricas y metodológicas sobre la capacidad y desarrollo del docente, desde la percepción de los estudiantes y del docente mismo para que la universidad proponga alternativas de mejoramiento y cualificación permanente de los educadores; mejorar la calidad [y] gestión académica con miras a la excelencia; mejorar la práctica docente y sus procesos; mejorar asuntos que no estén bien como: laboratorios, planta física, metodologías, actividades académicas, etc.; identificar las circunstancias que pueden disminuir la capacidad de la enseñanza, permitiendo un proceso de mejora continua en el docente. (Sánchez, 2018a)

La segunda categoría que aparece en esta problematización tiene que ver con la finalidad de la evaluación, en tanto mecanismo para el reconocimiento de la labor docente y desde la perspectiva de su cualificación. Es decir, la evaluación determina los procesos de formación docente y sirve de indicador para determinar los premios de los que es merecedor el docente en virtud de su desempeño laboral. Algunas respuestas que dan cuenta de ello se presentan a continuación:

La evaluación permite reconocer la calidad de los docentes vinculados a la universidad, y de este modo potenciar las cualidades y habilidades que cada docente posee, así

como corregir las falencias; la evaluación docente le permite a la universidad tener una tabulación de sus docentes según los parámetros de actualización, títulos y cumplimiento laboral, entre otros; reconocimiento al buen desempeño y reforzamiento pedagógico cuando la valoración es deficiente; reconocimiento de la labor docente; cuantificar a los docentes; el sentido de la evaluación docente también se dirige a la formación y a la constante actualización de conocimiento teórico-práctico de sus profesores; definir méritos (reconocimientos, incentivos, etc.) de los docentes; cualificar el cuerpo de docentes [...] no solo en términos académicos, sino humanos; mantener los estándares de alta calidad institucional, lo que determina la toma de decisiones en cuanto a estrategias de formación continua a los profesores o de apoyo a la educación posgradual; formalizar procesos de formación respecto a los resultados obtenidos fomentando el avance institucional y del docente frente al tiempo, momento y espacio que está presente. (Sánchez, 2018a)

Figura 29. Sentido o finalidad de la evaluación docente



Fuente: elaboración propia.

Otras respuestas con relación a la finalidad de la evaluación docente son las siguientes:

La evaluación docente tiene como finalidad permitir la realización de diversos diagnósticos que permiten el reconocimiento de los procesos exitosos y la corrección de las fallas detectadas, pues gracias a ella es posible proveer insumos para acompañar el desarrollo y la mejora de la actividad docente; considero que se trata de una actividad fundamental del funcionamiento universitario; [la finalidad es] detectar actuaciones no éticas del docente, como faltar a clase, no cumplir el programa, tratar mal a los estudiantes, etc.; en teoría, el proceso de evaluación debería permitir a cada docente identificar sus fortalezas y debilidades a fin de mantener lo positivo y mejorar los aspectos negativos; [la finalidad es] identificar condiciones para el desarrollo óptimo de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad; idealmente, la evaluación docente debería identificar los aspectos positivos de los docentes y, si bien no es obligatorio, reconocer

al docente su labor y darle más posibilidades de mejoramiento; [la finalidad es] mejorar las posibles fallas para un mejor desarrollo de las actividades académicas; considero una oportunidad de conocer y dar a conocer los aspectos que son fundamentales de la labor docente e identificar falencias y debilidades que se pueden presentar en este proceso; el sentido es permitirles a los miembros de la comunidad académica expresar de manera cuantitativa y cualitativa las fortalezas y debilidades de los docentes que están a cargo de las actividades académicas de la universidad; [la finalidad es] permitir las sugerencias y comentarios para la reflexión del docente y los administrativos a cargo de la organización de la gestión de espacios y actividades académicas. (Sánchez, 2018a)

Empero, como se señaló atrás, el *telos* de la evaluación como herramienta de mejoramiento continuo, como reconocimiento de la labor docente y como diagnóstico orientado a la mejora contrasta con la percepción que tienen los docentes de la universidad, en la medida en que, a su parecer, la evaluación se ordena a procesos de control, con un dejo de castigo. Esta percepción se puede ver en las siguientes observaciones de los docentes:

[La finalidad de la evaluación es] tener un control para un mejoramiento; [es un dispositivo de] control del proceso de formación; que cada docente diga si cumplió con su trabajo o no; [la evaluación] solo es punitiva; es un espacio que en algunos apartes sirve para analizar el funcionamiento académico y personal de las asignaturas, sin embargo, en ocasiones se convierte en un espacio de agresión y falta de respeto hacia los docentes. (Sánchez, 2018a)

Otras expresiones correlativas con el control se derivan de la opinión que expresan los docentes de que el sentido de la evaluación es la obtención de información para el seguimiento del desempeño docente (no desde una perspectiva constructiva, sino punitiva). Esta opinión se puede evidenciar en las siguientes expresiones utilizadas por los docentes en sus respuestas:

[El sentido de la evaluación es] verificar que el cuerpo docente está comprometido en la intención por el mejoramiento institucional; [es] el seguimiento de la actividad docente; el sentido de la evaluación docente tiene como fin poder determinar qué piensan los alumnos acerca de los distintos profesores; [el sentido es] hacer seguimiento a la actividad docente de manera que le permita al Consejo Académico tomar decisiones relacionadas con la asignación de carga; [la evaluación] permite a la universidad conocer de manera superficial (a partir de encuestas) la labor y desempeño de los profesores que integran cada uno de los proyectos curriculares; [la evaluación] busca verificar si el docente cumple o no con sus responsabilidades; [la finalidad es] conocer el desempeño docente y adoptar medidas encaminadas a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje; tristemente, [la evaluación es] es un instrumento que han tomado los estudiantes para vengarse por los resultados obtenidos e insultar al docente. (Sánchez, 2018a)

Llama la atención la presencia de varias respuestas a través de las cuales los docentes manifiestan categóricamente que la evaluación no tiene ningún sentido, que no

sirve para nada o que no es funcional. Algunos de los argumentos esgrimidos en este sentido son los siguientes:

El sentido es solo numérico y de información administrativa, pues no hay ningún tipo de retroalimentación, ni hay acceso oportuno a los resultados; no tengo idea cuál es el sentido de esa evaluación, porque de 30 estudiantes que puedo tener en clase solo me evalúan tres y es la opinión de esa minoría la que se toma en cuenta, además las observaciones que escriben los estudiantes en la evaluación docente no tienen nada que ver con la asignatura o con si enseño bien, sino todo es personal; no tiene ningún sentido, nunca he recibido una retroalimentación; [la evaluación es] una pérdida de tiempo; nada cambia, todo sigue igual. (Sánchez, 2018a)

Por último, aparecen diversas respuestas con relación a las categorías de la evaluación como herramienta de autoevaluación y autorreflexión:

[La evaluación permite] tener la oportunidad de presentar la propia valoración del trabajo académico; es la oportunidad de poder revisar mi labor como docente en sus diferentes facetas; [permite] reflexionar sobre el quehacer docente; [permite] dar puntos de reflexión con los cuales mejorar la forma de dar nuestro conocimiento a los estudiantes. (Sánchez, 2018a)

Otras respuestas indican que la evaluación sirve para mostrar indicadores de gestión ordenados a satisfacer las exigencias de orden externo (MEN, CNA, etc.), como manifiestan los siguientes enunciados:

El sentido es dar cumplimiento a requerimientos que han de reportarse en los informes de acreditación o registros de programas curriculares; cumplir con un requisito técnico derivado tanto de las normas instituciones como de los requerimientos de algunos entes externos de evaluación; es uno de los muchos requisitos para los procesos de acreditación tanto de programa como institucional; es la oportunidad que tienen las instancias de la universidad para cumplir un requisito institucional, es decir, para llenar formatos ante los organismos pertinentes y justificar la existencia de funcionarios, funciones y procedimientos. (Sánchez, 2018a)

Otras respuestas menos recurrentes afirman que la evaluación docente sirve como herramienta de retroalimentación de los procesos docentes, como muestran las siguientes observaciones:

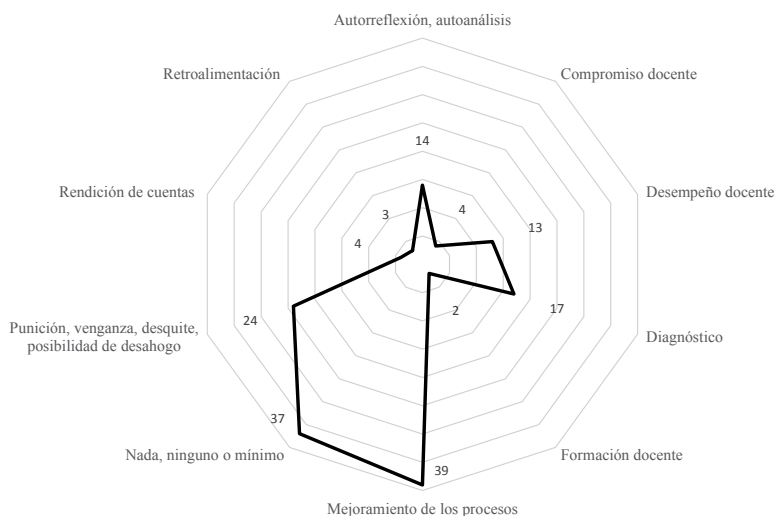
[Cuando se evalúan] los procesos que realiza el docente en su práctica pedagógica, esta evaluación debe ser retroalimentada para que el docente la tenga en cuenta para sus próximos semestres; [debe hacer una] retroalimentación del trabajo realizado semestre a semestre; [la evaluación debe] ser medio de comunicación y relacional en la labor educativa; [se debe] establecer una comunicación entre los estudiantes y el docente que permita al docente conocer lo que opinan sus estudiantes sin la presión de la nota; [se deben] conocer los instrumentos utilizados por los docentes en sus clases, así como la relación con los estudiantes; [el sentido de la evaluación] como práctica pedagógica formativa es formativo y aplicado a las habilidades y competencias del ejercicio profesional; creo que se enfoca más como un requisito que como una práctica pedagógica. (Sánchez, 2018a)

Efectos de la evaluación docente en la Universidad Distrital

En relación con los efectos que produce la evaluación, las respuestas emitidas por los docentes se agruparon según las siguientes categorías, teniendo en consideración los niveles de recurrencia: *fortalecimiento y mejoramiento de los procesos*, 39 comentarios; *nada, ninguno, mínimo o no sabe*, 37 comentarios; *punición, venganza, desquite o posibilidad de desahogo* (por parte de los estudiantes), 24 comentarios; *diagnóstico* (con múltiples posibilidades de uso), 17 comentarios; *autorreflexión o autoanálisis*, 14 comentarios; *estrategia de medición del desempeño docente*, 13 comentarios; *herramienta para determinar los niveles de compromiso docente*, 4 comentarios; *instrumento de rendición de cuentas*, 4 comentarios; *elemento de retroalimentación de la labor magisterial*, 3 comentarios, y *determinante de los procesos de formación docente*, 2 comentarios. Estas formas de comprender los efectos que tiene la evaluación docente se sintetizan en la figura 30.

La mayor categoría agrupa los modos de entender los efectos de la evaluación docente en la Universidad Distrital como una herramienta que posibilita el fortalecimiento y el mejoramiento de las acciones formativas, los procesos institucionales, la calidad académica, la práctica pedagógica, el desempeño docente, el reconocimiento a la labor docente, el salario de los profesores, etc., según refieren las siguientes observaciones hechas por los encuestados.

Figura 30. Efectos de la evaluación docente



Fuente: elaboración propia.

[La evaluación] debe tener un carácter formativo y para ello debe ser socializada; [debe] permitir fortalecer los procesos institucionales, aumentar el nivel académico, [permite] hallar pertinencia académica y contextual; [permite] el mejoramiento de la calidad académica, profesional y humana de los docentes, y en consecuencia el incremento del rendimiento académico de la Universidad Distrital; el principal efecto tiene que ver con el mejoramiento cualitativo, permanente y continuo de la labor docente; [tiene como efecto] una mejor mirada al quehacer institucional; permite al docente mejorar en algunos aspectos que los estudiantes señalen y que dicho docente considere válido cambiar; el efecto está centrado en el mejoramiento de los procesos y dinámicas según la mejora de la calidad educativa según los estándares establecidos para la acreditación y calificación institucional; permite que la universidad pueda dar cuenta de sus procedimientos según principios de calidad educativa; permite definir instrumentos para mejorar el proceso educativo y alertar las debilidades y amenazas en el mismo proceso; puede ser de utilidad para evidenciar procesos de mejoramiento; [permite el] mejoramiento constante; [permite] crear criterios de calidad y mejoramiento docente; le permite a la institución poder seguir potencializando el personal docente y de esta manera buscar alianzas y lograr una buena movilidad para fortalecer su desarrollo profesional y que este se refleje en los estudiantes; en mi caso, muy particular, me ayuda a conocer mi estado y buscar maneras de mejorar; [permite] buscar mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que estamos desarrollando con los estudiantes; [permite] fortalecer la labor docente; [permite] mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; [permite] mejorar en la práctica pedagógica; [permite] tener un control y una mejora en la enseñanza; [permite] mejoras salariales; [permite] mejoras en horarios y cargas; [permite] el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte del docente; [permite] mejorar la calidad de las clases impartidas por el docente mediante observaciones y consejos dados por el estudiante; [permite] mejorar políticas y estrategias de calificación de los profesores de la UD que propendan por la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje; permite realizar el mejoramiento de las estrategias de aprendizaje, y la práctica docente; [permite] establecer mecanismos de mejora; [permite la] mejora de las técnicas de enseñanza, la actualización de las metodologías y conceptos; yo reviso atentamente los comentarios de los estudiantes, para hacerme una idea de la recepción que en general se pudo haber tenido con respecto a la clase y al trato con ellos. Y en algunos casos, estas observaciones han determinado cambios en mis estrategias de trabajo. Así mismo, he recibido varias menciones por los buenos resultados en la evaluación. Sin embargo, no sé si la evaluación —espero que sí— haya servido para canalizar quejas, y aún denuncias, en casos negativos o problemáticos; tiene un efecto positivo porque los docentes conocen la forma en que sus estudiantes los perciben. También ayuda a mejorar la calidad de la universidad; debe ser positivo en términos de identificar dinámicas específicas al interior de la academia propias de la enseñanza, por ende, el ejecutar planes de acción que insten la mejoría en cada uno de dichos procesos sería el ideal, de la mano de la participación de la comunidad académica en general; [permite la] mejora personal y alerta y colaboración con la coordinación y administración para optimizar la meta señalada. (Sánchez, 2018a)

Contrasta con esta percepción de mejoramiento el hecho de que un número significativo de comentarios (37) hablen de la inutilidad de los procesos formativos. Una de las respuestas en esta categoría afirma lo siguiente:

[El efecto es] ninguno, porque el sistema está montado para que, aunque los estudiantes evalúen mal al docente, él mismo y el consejo curricular lo califican bien. Finalmente, la voz del estudiante queda anulada por dos razones. Primero: la evaluación no captura todo lo que debería capturar por parte del estudiante. Segundo: los porcentajes están “cuadrados” para que el profesor siempre obtenga notas cercanas a la excelencia académica. Esto tiene consecuencias nefastas para la universidad; básicamente el mensaje para los malos profesores es: “pueden hacer lo que quieran —llegar tarde, no ir a clase, tratar mal a los estudiantes—, su evaluación no se verá alterada”. Finalmente considero que la evaluación debería ser más transparente. Finalizado el semestre, estudiantes y docentes deberían poder conocer la evaluación incluyendo los comentarios de los demás. Ni siquiera la evaluación de uno mismo está a la mano. (Sánchez, 2018a)

Otras respuestas de los profesores relacionadas con este aspecto son las siguientes:

Considero que [el efecto de la evaluación] es un poco intangible; [es] mínimo, solo en caso de faltas muy graves existen consecuencias; tal como está planteada la evaluación y los criterios de evaluación, esta es inocua en el sentido de sus efectos; [el efecto] no es claro, no sé si existen planes de mejora o ajustes; hasta ahora no me he enterado sobre el efecto de esta evaluación sobre un docente; hay reconocimiento por excelencia académica y esto es un estímulo a la labor del profesor pero, por otra parte, no es tangible que haya acciones cuando es deficiente la evaluación; es muy difícil determinar cuál podría ser el efecto de la evaluación docente porque no todos cumplen con los compromisos; considero que el efecto de la evaluación docente en la Universidad Distrital es poco significativo dado que los resultados cuantitativos no son conocidos por los docentes, lo que no permite una retroalimentación en pro de mejorar; [la evaluación] no genera mucho impacto, pues instrumentaliza al docente y lo reduce a valores numéricos; no se da pie para un análisis cualitativo por parte de los estudiantes; no lo sé, jamás he escuchado de un docente del cual los alumnos se quejan que sea retirado de la institución; ni idea, es la primera vez que la lleno. Esperaría poder conocer las opiniones de mis estudiantes acerca de mi curso y que la universidad tuviera en cuenta esto para hacernos mejorar a los profesores. También que hicieran una correlación entre las calificaciones de los estudiantes y los profesores, porque solo así es posible detectar si el estudiante califica objetivamente porque siente que aprendió o está devolviendo un favor; no lo sé; [el efecto es] ninguno; en este momento no hay efectos significativos de la evaluación, de acuerdo con el régimen salarial, debería existir reglamentación sobre los incentivos a los docentes quienes obtienen excelencia académica, pero eso no se está cumpliendo; las quejas de los estudiantes sobre un profesor deberían propiciar la toma de decisiones al respecto por parte de la coordinación del proyecto curricular; en términos de la reflexión pedagógica sobre la práctica docente (y en relación con mi experiencia personal y años de vinculación con la institución), mínima o inclusive

ninguna; sin efecto; a veces creo que ninguno, que no sea más que mi revisión personal de la gestión que realizo; creo que no es un efecto muy grande; no veo un efecto concreto; ninguno. A juzgar por el proyecto académico al que pertenezco, las decisiones de contratación obedecen a otros criterios; el efecto es poco ya que se hace solo porque es un requerimiento más; realmente considero que no está siendo utilizada en gran medida para realizar procesos de reflexión o seguimiento; según lo que me han comentado mis estudiantes, “ninguno”; hasta el momento solo quedamos bien los que nos evaluamos y nos evalúan los estudiantes. Hay docentes que no hacen este proceso y que los estudiantes consideran que su evaluación no los va a impactar; solo sirve como proceso de control o de realizar un proceso pero no existe una retroalimentación; es una hoja más que indica cuánto fue su calificación; en la actualidad creo que este proceso se queda corto debido a la poca participación de los estudiantes, y al hacer el ejercicio de preguntar las razones por las cuales no realizan esta actividad es a que consideran que su opinión no es realmente tomada en cuenta en términos de calidad y permanencia de los docentes que ellos califican de manera negativa; el efecto es mínimo, no se conocen acciones o programas asociados a esta actividad; nunca he visto efectos de la evaluación docente, simplemente porque no hay retroalimentación de esos procesos; el efecto debería ser cambios positivos en el proceso de enseñanza, en cuanto a capacitación y formación docente, mejora en las prácticas metodológicas, incremento de actividades de investigación formativa. (Sánchez, 2018a)

Vale la pena rematar esta agrupación de modos de entender el efecto (o los efectos) de la evaluación docente con la siguiente reflexión realizada por un docente:

La evaluación en la Universidad Distrital clasifica a los docentes en: excelentes, buenos, aceptables, regulares y deficientes; tiende a premiar a unos y a castigar a otros. En virtud de ello, los procesos de evaluación han perdido credibilidad —o mejor, nunca han sido creíbles y confiables—, pues esa orientación hacia el premio o hacia el castigo desvirtúa la condición fundamental de la evaluación como “valoración” para el reconocimiento integral de la labor docente (más allá de los premios por excelencia académica). En consecuencia, la evaluación se realiza por cumplir, sin considerar los criterios éticos, políticos, estéticos, educativos y pedagógicos que la han de caracterizar, y, tal cual está formulada en la actualidad, se convierte en un ejercicio de compensación: se califica por lo alto a los estudiantes, para que ellos, a modo de retribución, califiquen con los mismos estándares —pero sin criterios— a los docentes. Además, para muchos docentes, no cuenta la reflexión correlativa a la valoración integral, mientras la nota definitiva (a modo de una balanza) le permita obtener la “excelencia académica” con el propósito de obtener puntos salariales. (Sánchez, 2018a)

Otra de las grandes categorías en que se agrupan las formas de concebir los efectos de la evaluación docente en la Universidad Distrital hace referencia a una dimensión punitiva o de compensación, que raya en las posibilidades de “venganza”, “desquite” o “desahogo”. Algunas de las afirmaciones de los profesores con relación a este aspecto son las siguientes:

En mi caso me ha parecido un proceso injusto y poco objetivo, permeado de sesgo subjetivo y sin posibilidad de refutar, no sé si sea generalizado; me pareció poco transparente; se utiliza como arma de poder, control y manipulación en ciertos espacios; un efecto totalmente para que el docente sea mal evaluado, y no se valore al docente como persona. Lo he vivido con ellos en la forma como se expresan sobre mí a nivel personal, de por qué una mujer embarazada debe estar dando clase, por qué una licenciada debe estar dando la asignatura de bioingeniería, por qué la profesora habla con los estudiantes, pero en ninguna parte dice mi labor como docente, si sé del tema o no; el efecto de una evaluación es que si no es buena la evaluación de los docentes por parte de los estudiantes al tener calidad de profesor de cátedra podría quedarme sin empleo; creo que puede tener efectos laborales; en algunos casos es inocuo ya que he sabido de profesores que son mal evaluados y aun así continúan sin mejorar nada y así mismo profesores que obtienen excelentes calificaciones pero muchas veces no respetan esto y son excluidos de los proyectos curriculares o no tienen apoyo. Esto desestimula al estudiante a no evaluar porque no ve que la herramienta funcione correctamente. En el caso de los profesores como yo, hora cátedra, se vuelve un elemento esencial, porque es la carta de presentación de las actividades académicas realizadas; si un docente tiene una mala evaluación este puede ser sacado de su cátedra; [las evaluaciones son] procesos clasificatorios; para mí es importante ya que es un indicador de mi actividad como docente, claro está que hay algunos estudiantes que se “vengan” cuando no están bien en la asignatura; para quienes aman su labor significa una revisión, para la institución es una especie de estado del arte de las prácticas docentes, para los conformes un requisito, para los estudiantes una posibilidad de desahogo, aunque también para algunos [es un mecanismo de] reflexión, pensamiento crítico y emisión de juicios serios; considero que hay dos efectos. Por un lado, positivo, si se hace una retroalimentación pertinente de la información que fue evaluada. Por otro lado, negativo, si esta información solo queda en el papel o si se hace un uso inadecuado de este instrumento, por ejemplo, al tomarlo como una forma de ‘venganza’ por parte de los estudiantes; en la actualidad da algunos criterios de valoración para la evaluación institucional que realiza la universidad desde el ámbito de los consejos curriculares para mantener o reevaluar la contratación de los docentes en los proyectos curriculares; en este momento no hay efectos significativos de la evaluación, de acuerdo con el régimen salarial, debería existir reglamentación sobre los incentivos a los docentes quienes obtienen excelencia académica, pero eso no se está cumpliendo. Por otra parte, las quejas de los estudiantes sobre un profesor deberían propiciar la toma de decisiones al respecto por parte de la coordinación del proyecto curricular; para los docentes de planta, si es buena la calificación, se les otorgan puntos, si es mala, no pasa nada. Para los docentes de cátedra, la calificación influye en la próxima contratación. (Sánchez, 2018a)

Otros efectos de la evaluación docente tienen que ver con la oportunidad que brinda la información para la realización de diagnósticos en perspectiva de los procesos de mejoramiento, pues esta

[...] permite considerar medidas pertinentes para elevar el nivel académico en los cursos impartidos en la institución; debe conducir a reformularnos, a utilizar y variar en la didáctica, pero también le dice a la universidad cómo mejorar como docentes pero también a que la universidad tenga claro cuáles son nuestras fortalezas y en ese sentido explotarlas y cuáles son nuestras debilidades. Hay docentes que son malos en oratoria en clases tradicionales en aula, pero, por ejemplo, en grupos de trabajo pequeños y como tutores son fantásticos. En ese sentido la universidad debería reaccionar en términos de las modalidades de espacios académicos en las que podríamos participar; desde mi perspectiva personal como docente el efecto de la evaluación docente de la Universidad Distrital es identificar las debilidades y las falencias de mi desempeño y buscar los mecanismos para mejorarlas y mantener las fortalezas que me asisten; puede indicar que el docente debe enseñar las asignaturas relacionadas con su área de experiencia; [permite] conocer fortalezas y debilidades; considero que el efecto más importante es que los docentes identifiquemos falencias para mejorar constantemente; [permite] saber en qué estado nos encontramos en ese instante; [permite] tomar acciones correctivas frente a los procesos educativos y la relación entre docentes y alumnos; [permite] corregir posibles errores para el bien de la institución; permite reconocer la gestión de los docentes que se comprometen con la gestión académica en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Consecuentemente, posibilita generar, según lo establecido en el Acuerdo 011 de 2002 [...], actividades, políticas y planes de mejora y capacitación docente; permite mostrar los campos de debilidad y fortaleza de cada uno; para mí es importante, ya que es un indicador de mi actividad como docente; el efecto de la evaluación docente en la universidad se ve reflejado en la mejora en el desempeño docente cuando se lleva a cabo la retroalimentación por parte del proyecto curricular. Igualmente sirve para reorientar el proceso de enseñanza, aprendizaje y construcción del conocimiento por parte del docente en particular, permitiendo revisar la didáctica y metodologías empleadas. (Sánchez, 2018a)

En tanto herramienta de autoanálisis y de reflexión permanente, los docentes consideran que la evaluación permite

[...] cuestionar cosas de mi quehacer; [hacer una] autoevaluación y reflexión del desempeño laboral; reflexionar sobre el quehacer docente; [la] concientización del docente en su procedimiento de compromiso y ejecución; considero que los resultados óptimos han de ser procesos de autocrítica y cambio; [hacer una] reflexión en nosotros como profesores y acerca de nuestro quehacer en la universidad. Más precisamente, me refiero a la reflexión y podríamos hablar de análisis DOFA (debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas) que me servirá como insumo clave para el siguiente semestre académico. Añado también otro efecto igualmente importante y que tiene que ver con mis decisiones acerca del propio desarrollo profesional; el efecto es un análisis que incentive al docente frente a su labor académica; permite a cada docente revisar los aspectos básicos de su práctica docente y buscar mejorar aspectos que estén fallando o puedan mejorarse. (Sánchez, 2018a)

En tanto herramienta para la valoración del desempeño docente, la evaluación que la institución practica a los profesores tiene los siguientes efectos, según las respuestas de los docentes:

En el desempeño individual de los docentes. Es decir que depende del compromiso de cada docente. A nivel más general, probablemente hay disposiciones, de las que uno no se entera que se produjeron a razón de la evaluación docente; aporta algunos criterios de valoración para la evaluación institucional que realiza la universidad desde el ámbito de los consejos curriculares para mantener o reevaluar la contratación de los docentes en los proyectos curriculares; determinar si un profesor es bueno o malo dictando su cátedra y si los alumnos aprenden; determinar el cumplimiento de las responsabilidades docentes; el reconocimiento del nivel en el que está el cuerpo docente. (Sánchez, 2018a)

Emerge, por último, una categoría de orden funcional que se relaciona con los usos de la evaluación docente en cuanto mecanismos para la rendición de cuentas o para responder a exigencias de organismos externos que vigilan el cumplimiento de los propósitos —no propiamente formativos— de la institución. Según señalan algunos comentarios,

[el propósito de la evaluación es] satisfacer lineamientos del MEN y no necesidades propias; apoyar los procesos de acreditación o registro de los programas curriculares, al demostrarse que se cumple con los indicadores del MEN sobre los aspectos relacionados con la actividad docente; es una información que les permite tener respuestas tanto para tener en cuenta cómo son sus docentes y también para los procesos de autoevaluación y acreditación; [es] el cumplimiento de un requisito para acreditación. (Sánchez, 2018a)

La autoevaluación docente

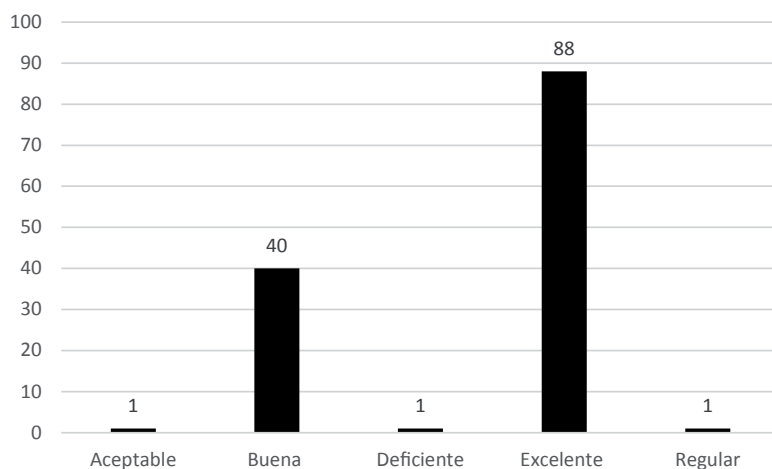
Uno de los cuestionamientos planteados en la encuesta se relaciona con la cualificación de la autoevaluación por parte de los docentes de la universidad. Los datos derivados de esta pregunta señalan que, del total de los profesores, 88 respondieron que su autoevaluación es excelente; 40 respondieron que su evaluación es buena; un docente afirmó que su evaluación es aceptable y un docente respondió que su evaluación es deficiente, según se indica en la figura 31.

Las razones que esgrimieron quienes se autoevalúan como excelentes, son, entre otras, las siguientes:

- Me preocupo permanentemente por actualizar y contextualizar mis asignaturas, innovar e incluir las TIC.
- Es mi compromiso con los cursos de la universidad en todos los parámetros en los que soy evaluado.
- Eso me han calificado los estudiantes.

- Reconozco objetivamente mis desempeños y mis procesos de gestión académica y pedagógica.
- No tengo mucho que justificar, me tomo muy en serio mi trabajo y generalmente soy muy bien evaluado por los estudiantes. Las otras dos notas (autoevaluación y consejo curricular) rara vez suman o restan en este proceso.

Figura 31. Cualificación de la autoevaluación docente



Fuente: elaboración propia.

- Soy egresada de la Universidad Distrital, así que tengo sentido de pertenencia. Me gusta mi trabajo y cada vez intento hacerlo mejor, lo que se evidencia en el reconocimiento que obtuve por parte de la universidad como mejor docente de LEA, programa al que estoy vinculada.
- Cumpro con todo lo planteado en mi plan de trabajo con un nivel de cumplimiento del 100%. Así me lo indican los resultados cuantitativos de la evaluación, como la evaluación cualitativa que realizo con los estudiantes, sus comentarios y la calidad de la comunicación que establezco con ellos.
- Siempre estoy actualizado y estoy en función de los cambios que genere la universidad.
- Cumpro con mi labor con toda responsabilidad, me actualizo, estoy en comunión con el proyecto curricular y me gusta lo que hago.
- Tengo claro el compromiso de la labor docente con sus implicaciones en el campo ético, profesional y personal.

- Buen rendimiento, compromiso, participación. Entrega y dedicación a labor tan hermosa para transmitir en mis estudiantes una excelente imagen por mi universidad.
- Autónomamente y por convicción personal, estoy en un ejercicio permanente de análisis y reflexión sobre mi desempeño docente. Tengo en cuenta las observaciones de los estudiantes, mantengo actualizado el *syllabus* de mis espacios académicos y tengo ampliamente desarrollada una extensión de los cursos que manejo en aulas virtuales donde hago uso amplio de recursos y actividades. Soy creativo y trato de innovar en mis cursos. Incluso he tenido la oportunidad de mostrar, en un evento internacional sobre creatividad e innovación y uno nacional, los resultados positivos de mis aulas virtuales.
- Cumplimiento de horarios, de programación, buen trato a los estudiantes, dedicación a mi labor comunicativa y atención continua a mis estudiantes.
- Considero que mi trabajo es excelente y que cumple con los estándares propuestos por la Universidad Distrital.
- Desarrollo un proceso de aproximación a diversos modos de acercarse a los procesos de educación y de comprensión de las dinámicas sociales, culturales, políticas, históricas y económicas que atraviesan la vida de los seres humanos. Hago una dinámica de reflexión problematizadora de los procesos sociales en que se ven involucrados los niños y los docentes, en particular en las dinámicas escolares, comunitarias y culturales diversas de nuestro país. Construyo con los estudiantes los modos de relacionarnos en el espacio educativo y establezco mecanismos para su participación constante, efectiva y decisoria; son escenarios de construcción conjunta y colegiada.
- Soy una docente responsable con la formación personal y proyectada a los estudiantes.
- Cumpló al 100% con todas mis responsabilidades como profesora de TCO.
- Pienso que, en general, mi desempeño corresponde con las expectativas y las necesidades de los estudiantes, el programa académico y la universidad. Desde luego, siempre se puede mejorar.
- Preparo las clases antes de venir a clase.
- Estímulo a los estudiantes a interesarse por los temas (clases dinámicas, uso de internet para buscar información, trabajo en equipo, etc.).
- Respeto hacia los estudiantes.
- Considero que cumpla con lo previsto.
- Porque he leído las respuestas dadas por los estudiantes.

- Soy un docente que cumpla con las condiciones de nivel académico, actualización, cumplimiento, metodología y demás deberes derivados del carácter docente.
- Los buenos resultados son una gran satisfacción personal y se han ganado con la experiencia, disciplina, reflexión del quehacer en clase y automejoramiento.
- Porque tengo en cuenta cuáles son los requerimientos, mis compromisos y cómo apporto a la esperada calidad del desarrollo del programa de licenciatura en el que ejerzo mis actividades.
- Soy puntual, exigente y me esfuerzo para que todos mis estudiantes logren entender los diferentes temas. Evalúo solo los temas dados en clase y cumpla con los cronogramas de evaluación académica determinados por la facultad.
- Mis procesos pedagógicos son serios y acorde con las necesidades del programa y los estudiantes.
- Los ítems planteados se logran en último grado de cumplimiento en la acción práctica de mi función docente.
- Mi evaluación es excelente, ya que respondo de manera íntegra con todos los criterios que se establecen en la evaluación docente, prueba de ello es que, de manera consecutiva, se me han otorgado certificados de excelencia académica.
- Se cumple con lo planeado en el semestre y se tiene compromiso con la institución.
- [Intento] realizar las actividades con las que me comprometo.
- He tenido, en la mayoría de los casos, buenas observaciones por parte de los pocos estudiantes que deciden escribir algo en el cuadro de observaciones. Numéricamente siempre me he encontrado en un nivel alto o superior.
- Soy un profesor responsable, puntual, respetuoso y amable. Considero que realizo mi labor de manera eficiente y de acuerdo con las finalidades de cada curso.
- Yo cumpla con los parámetros y reglas de la labor docente.
- Precisamente por el campo social de las relaciones interpersonales [...], aparte de la disciplina como tal, es necesario integrar y considerar realidades propias de cada estudiante en el momento de desarrollar una clase. No es solamente un asunto de contenidos curriculares.
- Cumpla a cabalidad con mi trabajo.
- Al revisar los criterios de evaluación se obtienen buenos resultados del proceso de valoración del trabajo por parte de los estudiantes, del proyecto curricular y de la autoevaluación.

- Desarrollo gran cantidad de actividades de docencia e investigación al interior de la universidad, haciendo visibles tanto al grupo de investigación, como a la universidad.
- Cumpló a cabalidad el plan de trabajo definido al inicio del semestre y generalmente voy más allá de dicho plan, llevando a cabo actividades adicionales con mi grupo de investigación.
- Considero que cumpló con los criterios que la evaluación docente considera excelentes.
- Siempre he contado con evaluaciones sobre 4,5.
- Porque siempre el primer día de clase doy a mis estudiantes la forma de evaluación en el semestre de cada asignatura, porque les entrego el *syllabus*, porque no cambio la forma de evaluación durante el semestre; siempre les mantengo lo que digo el primer día, evalúo de manera honesta, doy cada uno de los temas presentados en el *syllabus*, entrego todos los reportes a la coordinación.
- Porque no soy irrespetuosa con ellos, envié correos a los estudiantes con la forma de evaluación y con guías para que ellos avancen académicamente.
- Porque cumpló a cabalidad mis compromisos académicos con los estudiantes y, por supuesto, con la institución.
- Por mi capacidad profesional y mis principios personales.
- Soy un profesor comprometido con lo que hago, tanto respecto a mis estudiantes como a la institución.
- Considero que soy una docente muy integral, cumpló con los lineamientos y solicitudes realizadas desde las coordinaciones, además de que hago aprovechamiento de los recursos con que cuenta la universidad. Otro factor determinante es que considero que tengo una excelente interacción con los diferentes grupos y estudiantes con los que interactúo y he sido reconocida por ellos.
- Cumpló cabalmente con los criterios que se cuestionan.
- Creo que trato de realizar los procesos con miras a ayudar al aprendizaje de los estudiantes.
- Considero que [mi desempeño] es excelente pues, además de cumplir a cabalidad con lo estipulado en el contrato, trabajo en línea con la visión y la misión institucional, además de generar un buen ambiente de trabajo con los alumnos, y busco continuamente, mediante ejercicios didácticos, acercar al estudiante con el ejercicio profesional de la cátedra que imparto.
- Porque establezco siempre acuerdos justos con mis alumnos y estos se cumplen.

- Considero que, pese a que no soy perfecta en mi labor, trato al máximo de cumplir con los objetivos propuestos, esto en términos no de cubrir todo el programa (que también lo hago), sino en términos de crear espacios de construcción y aprendizaje significativos.
- La autoevaluación de mis cursos se rige siguiendo los parámetros indicados.
- El resultado ha sido recibir continuamente reconocimiento de excelencia académica.
- Siempre [en] el desempeño en el aula de clase se da lo mejor de uno.
- Mi desempeño como docente en la Universidad Distrital se caracteriza por los procesos de comunicación que construyo con los estudiantes con múltiples fines. Primero, la elaboración de conocimiento por parte de mis estudiantes, y a través de procesos de comunicación exigentes, se destaca en las clases que imparto. La motivación de los discentes se incrementa y su participación constructiva también. Los estudiantes cuentan con herramientas adicionales en el curso para su aprendizaje y los guío para su autoaprendizaje. Soy puntual y además respeto a mis estudiantes.
- Busco aplicar ideas innovadoras, procuro ser justo en la asignación de notas y soy puntual.
- Eso es lo reflejado en [las diferentes evaluaciones], dado el cumplimiento demostrado en los diferentes criterios.
- Considero que mi trabajo con los estudiantes es desarrollado en un ambiente de respeto, honestidad y compromiso.
- Las observaciones (escritas) de los estudiantes normalmente son de satisfacción con la cátedra y la forma como doy los temas.
- Siempre doy lo mejor, para hacer las cosas lo mejor posible. Además, el tiempo extraclase que no es reconocido por la universidad, aunque no sea mucho, siempre [representa un] valor agregado.
- Siempre he tratado de mantener los conceptos para que sean aprendidos por los estudiantes en su totalidad, en un ambiente de exigencia, respeto y cumplimiento, así como [cumplimiento] los requerimientos que hayan sido solicitados por los proyectos curriculares y decanaturas.
- Dadas ciertas lógicas, es clave que aparezcan buenos resultados. Por otra parte, trato de hacer las cosas de manera óptima.
- Excelente. Siempre cumplo con los *syllabus*, además soy muy receptiva con los estudiantes; siempre hay respeto.

- Cumpro con todo, pero rescato respeto para mis estudiantes en los aspectos de puntualidad, comunicación, atención a inquietudes, reconocimiento de diversidad y atención a esta, preparación de clase y trato digno hacia ellos.
- Cumpro con las prácticas estipuladas en la autoevaluación; adicionalmente, siempre trato de dar lo mejor a los estudiantes.
- En las preguntas que se hacen para la evaluación docente, se pregunta por la entrega del plan de trabajo, los criterios de evaluación, la puntualidad, el avisar la no asistencia a clase con tiempo a los estudiantes, etc. En mi labor como docente yo realizo dichas actividades.
- Me preocupo por cumplir con las responsabilidades adquiridas en el plan de trabajo.
- Me preocupo por mi ejercicio docente y por cumplir con los lineamientos de la Universidad Distrital.
- Preparo clase y cualifico mi ser integral (alimento mi espíritu y mi intelecto).
- Me exijo ser puntual y respetuoso con todos los miembros de la universidad, preparar ampliamente mis clases, esforzarme por que sean interactivas, dinámicas y lúdicas, sin descuidar la práctica de los conceptos.
- Se explica el tema con ejemplos prácticos que el estudiante puede aplicar en su carrera.
- Por mi preparación, dedicación, disciplina y cumplimiento de los programas académicos de las asignaturas que tengo y he tenido a mí cargo.
- Trato de llevar a cabo de la mejor manera los programas, ajustándome a cada estudiante para tener mejores resultados semestre a semestre.
- Cumpro de la mejor manera posible con todas mis actividades académicas, de investigación y de proyección social.
- Cumpro de manera adecuada con los aspectos evaluados y siento una gran responsabilidad social y académica con los grupos que tengo a cargo semestre a semestre.
- Respondo a los criterios y categorías establecidos según el Acuerdo 011 de 2002, en que se resalta el conocimiento y solvencia al momento de enseñar, compromisos institucionales como evaluación de trabajos de grado y menciones meritorias bajo esta modalidad, procesos de capacitación como metodologías y ambientes virtuales de aprendizaje y algunas publicaciones realizadas en el presente año.
- Realizo un proceso de introspección, para realizar [la evaluación] de la manera más objetiva posible.
- [Mi desempeño] siempre ha sido excelente por las siguientes razones: desde mi ingreso a la universidad, me he caracterizado por desempeñar a cabalidad todas

las responsabilidades; he dado lo mejor de mis conocimientos y de mis relaciones a aquellos que, considero, son la razón de ser de la universidad (los estudiantes); preparo a conciencia mis clases, así como las diferentes actividades de apoyo (de orden pedagógico, didáctico, metodológico) para hacer de ese espacio un lugar de aprendizaje, de encuentro y de reconocimiento del otro; siempre me he caracterizado por ser respetuoso con mis colegas y con las directivas de la institución (a quienes no considero superiores, sino pares académicos); mi entrega a la institución es generosa, mis responsabilidades trascienden lo consignado en el plan de trabajo; soy crítico, reflexivo y apporto con mis ideas al debate académico que se ordena a hacer de nuestra *alma mater* una real reserva moral de la sociedad.

- Es la ponderación que realizo a las preguntas indicadas.
- Porque, en el desarrollo de la actividad, me esfuerzo por cumplir de la mejor manera con mis compromisos de docente.
- Generalmente cumpla con todas las exigencias institucionales y con la calidad de los procesos pedagógicos de los que me encargo cada semestre. Trato igualmente de mejorar en aspectos que pueden ser ajustados.
- Empeño en la actividad docente.

Por otro lado, los 40 docentes que calificaron el ejercicio de su autoevaluación como buena señalaron las siguientes razones:

- En general me va bien. Aunque soy un poco dura con los estudiantes, los comentarios de la evaluación (que es lo único que sirve a la hora de la verdad para mejorar nuestras prácticas) son muy buenos.
- Intento cumplir con los objetivos para los cuales fui contratado.
- Siempre habrá cosas por mejorar.
- Los estudiantes no son objetivos; se evidencian comentarios sin argumentos.
- Adecuado desempeño con los estudiantes y adherencia a los procesos educativos con buenos resultados en la práctica.
- La autoevaluación a los docentes de cátedra como yo se hace cuantitativamente.
- Procuro cumplir con mis obligaciones con la universidad y con los estudiantes de la mejor manera.
- Hasta la fecha, de los pocos resultados cualitativos, no he recibido ninguna observación negativa respecto a mi quehacer docente.
- Cumpla con la mayoría de los criterios.
- Cumpla, de manera adecuada, los criterios que se proponen.

- No me considero el mejor docente, pero sí que enseñé con gusto, manejo los temas y motivo a mis estudiantes a aprender por su cuenta y mejorar.
- Justa y objetiva.
- La calificación ha estado por encima de 3,5 en todos los periodos académicos; por otro lado, desde que ingresé a la universidad, ha ido mejorando.
- Cumpro con mi deber, me comprometo en el ejercicio de la labor que ejerzo, reconozco los derechos de los estudiantes, reconozco los propios y las responsabilidades que de esos derechos se derivan.
- Soy creativa en mis clases... Elaboro material didáctico apropiado, no suelo repetir un curso de la misma manera.
- [Mi autoevaluación] es buena ya que se cumple en un buen porcentaje lo que la institución tiene en consideración para efectuar este proceso.
- Es muy complejo lograr la excelencia, ya que el conocimiento es dinámico y este obliga al docente a estar preparado para poder seguir manteniendo su desarrollo y que este se vea reflejado en sus estudiantes.
- [Mi autoevaluación] es buena ya que mis estudios no tuvieron un énfasis como docente, sino como ingeniera y con la experiencia es que he ido aprendiendo más de la docencia.
- En términos de la autoevaluación, considero que cumpro con la mayoría de los criterios. En términos de la evaluación de los estudiantes, siempre he obtenido buenos comentarios.
- Por los comentarios que leo por parte de los estudiantes en mis evaluaciones, puedo inferir eso.
- Trato de cumplir cabalmente con los contenidos, enseñanzas y motivaciones a los estudiantes, y [trato de] plasmar los sentidos de la misión y visión.
- En la medida del cumplimiento alcanzado en el semestre.
- Creo que la autoevaluación, por parte del docente, nunca debería ser excelente. De ser así, no habría nada que mejorar y no creo que sea el caso de los docentes de la Universidad Distrital.
- Los estudiantes me consideran exigente y difícil de entender.
- Soy buena docente; más que por la autoevaluación, me guío por el aprendizaje de los estudiantes y por la evaluación desarrollada por ellos.
- Esta labor es muy bella, pero exigente. Demanda amor, gusto y compromiso de parte del docente.

- [Mi autoevaluación es buena] por los mecanismos de enseñanza que utilizo y por la estrategia enseñanza-aprendizaje.
- Considero que esta labor, si se hace de una forma consciente y disciplinada, el resultado será en una escala o medida bueno, esto es y queda claro al observar los procesos al final de semestre.
- Considero que por más dominio del tema que uno tenga sobre las asignaturas, siempre se aprende cada vez más y eso implica que se debe mejorar y aplicar en clase.
- En términos generales, [mi autoevaluación] es buena debido a que considero bueno mi desempeño.
- [Mi autoevaluación es buena] porque coincide con los temas tratados durante la formación compartida con los estudiantes.
- Mi percepción de la respuesta de los estudiantes a las actividades que se les proponen, respecto a los recursos que uso, respecto a lo que planifico y cumplo, es positiva. El aspecto subjetivo de si en el estudiante se desarrollan valores sociales con mi clase, o si su motivación es suficiente, me resulta difícil de apreciar.
- Mi experiencia docente en otros centros académicos y en conferencias o seminarios ha sido evaluada con altas calificaciones y conceptos por parte de los participantes.
- Considero que cumplo con las actividades, contenidos, metodologías propuestas en las asignaturas.
- [Mi autoevaluación] es buena, [hay una] mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un docente señaló que su autoevaluación es aceptable porque considera que este un espacio de participación; sin embargo, opina que hace falta cultura e interiorización para que sea una evaluación constructiva. Otro docente consideró que su autoevaluación es regular porque, a su juicio, necesita reconocer más los procesos de la universidad. Finalmente, un docente señaló que su autoevaluación es deficiente porque considera que las habilidades o competencias docentes viven en un mejoramiento continuo y varían dependiendo de los cursos asignados, de la experiencia y de los recursos con los que se cuente, entre otros.

Finalidades de la evaluación docente en la Universidad Distrital

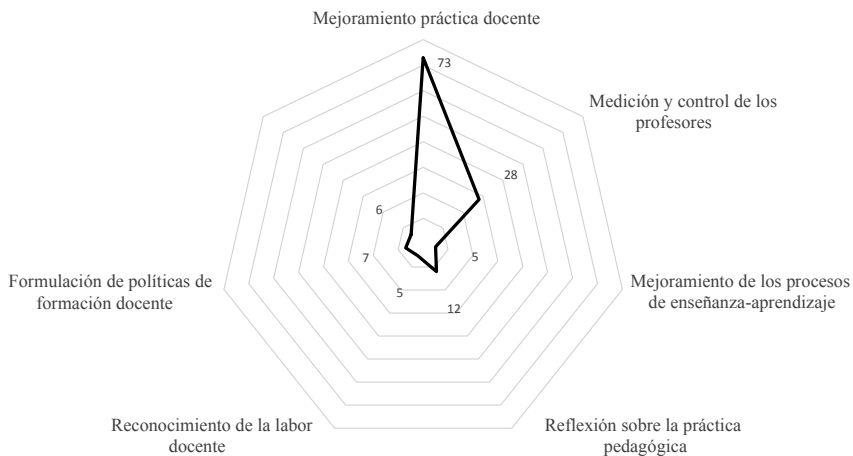
En cuanto a la finalidad de la evaluación docente —problemática que se correlaciona con los usos institucionales de esta—, se organizó un grupo de categorías para que los docentes seleccionaran, entre ellas, la que consideran que es la finalidad de la evaluación. La distribución de las respuestas por categoría es la siguiente: *mejoramiento de la práctica docente*, 73 respuestas; *mejoramiento de los procesos de enseñanza-*

aprendizaje, 5 respuestas; *reconocimiento de la labor docente*, 5 respuestas; *formulación de políticas de formación y de evaluación docente*, 7 respuestas; *medición y control de los profesores*, 28 respuestas; *proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica*, 12 respuestas; *otras*, 6 respuestas. La figura 32 muestra dicha distribución.

A través de un elevado número de respuestas, los docentes correlacionan la evaluación con los procesos de mejoramiento de la práctica docente. Las razones de tal correlación, según los docentes, son las que se esgrimen a continuación:

- Ante todo, ejercemos una labor de mediación pedagógica con nuestros estudiantes, por lo que este proceso de mejoramiento debe ser prioritario.
- El docente accede a las opiniones de sus estudiantes y eso le permite tener insumos para mejorar su práctica docente.
- De hecho, me inclinaría por responder que “todas las anteriores”; sin embargo, todas tendrían como objetivo final la calidad de la educación —es decir, del aprendizaje de los estudiantes— que, en mi opinión, puede concebirse en términos de una calidad en la práctica docente.
- El mejoramiento de la labor docente favorece un mejor clima de desempeño para estudiantes, profesores y directivos de la universidad.

Figura 32. Finalidad de la evaluación docente



Fuente: elaboración propia.

- Los resultados de la evaluación docente son instrumentos que generan alertas que deben ser tenidas en cuenta tanto por los docentes como por los administrativos del programa, para corregir posibles errores que se generen durante la práctica docente.

- Dado que la evaluación docente aborda aspectos generales de la función docente, desde lo que en la práctica se realiza desde el consejo curricular, se percibe un proceso general para dar recomendaciones generales de mejoramiento de la práctica docente.
- Identificar falencias es el primer paso hacia un mejoramiento del proceso de enseñanza.
- A través de este instrumento, se debería saber cuáles son las fortalezas y debilidades del docente, pero la evaluación, a mi modo de ver, es insuficiente.
- Es un instrumento que permite mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Para los docentes es importante conocer la opinión de los estudiantes, ya que estas percepciones nos ayudan a corregir muchas cosas dentro de nuestro ejercicio.
- Busca oportunidades de mejora de los docentes.
- La evaluación es para mejorar, no para clasificar.
- Creo que hay varias razones por las que se hace la evaluación docente, reducirla a una sola opción no es real, ya que este proceso al interior de una universidad se realiza por mejoramiento de la práctica docente, mejoramiento y seguimiento a las prácticas pedagógicas, reflexión sobre la misma, y también como un proceso necesario para la acreditación de los programas.
- Las observaciones hechas por los estudiantes ayudan a que el profesor cambie el enfoque de su clase.
- Porque de esta manera se genera personal idóneo de acuerdo con las materias compartidas en la malla curricular del área del conocimiento específica.
- Al recibir la retroalimentación de la evaluación realizada por los estudiantes, es posible reflexionar sobre qué se debe mejorar en la práctica docente.

Como sucedió con la categoría referida al efecto de la evaluación docente en la universidad —quizá debido a la correlación de temáticas—, llama la atención el contraste entre la percepción de la finalidad de la evaluación docente como mejoramiento de la práctica docente y lo que se percibe que es su sentido, en tanto que se concibe como un instrumento para la medición y el control de los profesores. Esto se refleja en las siguientes afirmaciones de los docentes:

- El sentido actual es cumplir un requisito, llenar un formato; esto es, no tiene mayor sentido. Debería ser principalmente para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la reflexión sobre la práctica pedagógica y, en última instancia, la medición y el control de los profesores.

- Es apenas un medio de seguimiento, falta mucha cultura y sentido de pertenencia para que los alcances sean el mejoramiento de las prácticas docentes.
- [La evaluación se centra] en intereses ajenos a las dinámicas escolares, pues está centrada en procesos administrativos y formales de la escolaridad (es un proceso de seguimiento de procedimientos de calidad similar al de cualquier práctica social centrada en la eficacia y la eficiencia socioeconómica). La evaluación docente solo puede otear algunos aspectos superficiales del quehacer educativo con jóvenes en la educación superior. Deja de lado las dinámicas sociales, culturales y contextuales (políticas, históricas y económicas) que atraviesan la vida colectiva en una institución de educación superior. Es un proceso general, ajeno y superficial que no logra ajustarse al quehacer vivo de un colectivo social.
- Corresponde a la opción que elegí, debido a que no existe una retroalimentación que permita identificar y solucionar las fragilidades y potencializar las fortalezas.
- Las preguntas de la evaluación van enfocadas hacia el formato del quehacer docente (sesiones realizadas, presentación del programa, garantizar la realización de los espacios de formación, los medios para el espacio de formación, entre otros).
- La evaluación tiene en cuenta el desempeño del docente, con el objetivo de verificar si este es idóneo para impartir [clases en un] determinado espacio académico.
- Desde mi perspectiva [...], el propósito de la evaluación docente es cumplir con un requisito técnico derivado tanto de las normas institucionales como de los requerimientos de algunos entes externos de evaluación.
- Los parámetros están encaminados al cumplimiento.
- La evaluación sirve como un índice para el control docente.
- Yo me imagino que es una forma de medir si el profesor está haciendo su trabajo. Los ítems a evaluar así lo demuestran.
- No existe una retroalimentación, y el reconocimiento no siempre se le da al mejor docente, sino a quien cumple unos estándares de procedimientos.
- Así es tomada por muchos estudiantes.
- Se genera un número y así se miden los mejor y los peor evaluados.
- Hasta ahora es muy poco lo que he podido encontrar relacionado con la implementación de mejoras en aspectos pedagógicos; casi siempre se recibe una lista con los puntajes en orden descendente y algunas indicaciones sobre qué no hacer al comienzo del próximo semestre.
- Así se percibe, pues no se conocen elementos o acciones asociadas.

- Aunque tiene visos de reconocimiento, de promoción y de valoración de la acción docente, la evaluación en la Universidad Distrital se caracteriza más por ser un dispositivo de medición y de control de la labor docente. Si bien es cierto que la denominada excelencia académica tiene repercusiones de orden del reconocimiento (al menos en el ámbito salarial), esta no redunde de modo real y contundente en el ámbito del reconocimiento y de la valoración del conjunto de la labor docente, pues allende las actividades derivadas de las funciones misionales, los docentes hacemos mucho más que orientar unas asignaturas o realizar tareas de orden investigativo y de la extensión. Cuando estamos —en un auténtico proceso de formación— frente a un grupo de estudiantes, exponemos nuestro ser, nuestro sentir, nuestras convicciones, nuestros afectos, nuestras aflicciones y muchas otras condiciones, acciones y circunstancias que no son justamente objeto de medición.

En la opinión de algunos docentes, la evaluación docente sirve de herramienta que permite la reflexión acerca de la práctica pedagógica. Algunas expresiones utilizadas por los docentes en este sentido son las siguientes:

Permite la reflexión sobre lo que se hace, se logra identificar una hoja de ruta en pro de la cualificación académica y pedagógica institucional; la evaluación es una invitación a la reflexión docente y en el mejor de los casos a la investigación-acción pedagógica, lo que significaría una revisión seria de los procesos de los profesores; empero, se demanda mayor seguimiento y retroalimentación por parte de los directivos y de la administración; en cuanto haya evaluación, encontraremos retos y por supuesto alternativas que nos llevarán a una reflexión sobre dicha práctica docente; las autorreflexiones permiten generar nuevas ideas que mejoren el aprendizaje de los estudiantes; posibilita la reflexión crítica sobre nuestras prácticas pedagógicas de la mano del debate concertado y participativo (multidisciplinar), puede aportar significativamente al rompimiento de esquemas educativos desactualizados y descontextualizados; debe ser un proceso de reflexión a través del cual seamos capaces de transformarnos desde la mirada de los estudiantes; más que ser un simple proceso de medición y control de los profesores, la evaluación debe promover políticas y estrategias de mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; creo que realizar un proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica abarca las otras opciones presentadas, porque es así que se llevan a cabo diferentes acciones: de mejora en los procesos de enseñanza, se reconoce al docente que lleva a cabo una gestión adecuada, y se retroalimenta el proceso de evaluación docente; los procesos son medibles respecto a su forma y característica, obteniendo resultados que son claros, siendo así una práctica que debe ir en constante cambio, dado que es un trabajo con personas y grupos en los cuales siempre se tendrá en cuenta sus variables, las cuales son cambiantes, y esto es un proceso de introspección de la didáctica educativa. (Sánchez, 2018a)

Como bien refiere el Estatuto Docente vigente de la Universidad Distrital, los resultados de la evaluación docente sirven, al modo de un diagnóstico, para determinar las falencias presentadas en las acciones, y los procesos que son sometidos a permanente valoración. En virtud de esto, y también a modo de carácter punitivo —mas no formativo—, se

diseñan estrategias (cursos, seminarios, talleres, etc.) de formación, creadas para quienes obtienen, en promedio, calificaciones inferiores al rango de *aceptable*.²³

Cambios sugeridos en la evaluación docente

La última pregunta de la encuesta se orientó a preguntarles a los docentes sobre los elementos cuya modificación sería necesaria y pertinente, de manera que la evaluación docente respondiera de mayor y mejor manera a las exigencias y necesidades tanto de los docentes como de la institución y sus diversas unidades académicas. Esto, en la perspectiva de la adopción de una cultura de la evaluación y de abordar procesos de reflexión, de modo que fuera posible resignificar la evaluación y dotarla del sentido ético, estético, pedagógico y formativo que la ha de caracterizar.

Un análisis sobre las respuestas emitidas permitió la identificación de una multiplicidad de elementos que los docentes consideran que deben ajustarse, modificarse, implementarse o sustituirse en los procedimientos de la evaluación docente. Llama la atención que 27 respuestas (el mayor índice de recurrencia) afirman que no se debe cambiar nada o que no saben qué se debe cambiar, o no responden. Por otro lado, en un total de 25 respuestas se señala que es perentorio cambiar los formatos, con lo cual se deben cambiar las preguntas que incluyan aspectos de orden cualitativo. En tercer lugar, los docentes señalan que es necesario incentivar acciones de sensibilización sobre la importancia de la evaluación docente, así como su socialización y seguimiento (20 respuestas). En cuarto lugar, los docentes señalan, en un total de 18 respuestas, que es necesario incentivar la participación de los agentes evaluadores, en especial los estudiantes, en virtud de los bajos niveles de participación en el diligenciamiento de los formatos y de los escasos comentarios cualitativos que estos últimos realizan al momento de evaluar a los docentes.²⁴ En quinto lugar, sugieren los maestros, es necesario replantearse la finalidad, los efectos y los usos de la evaluación docente (14 respuestas). Los procedimientos y los porcentajes relativos a la evaluación ocupan el siguiente peldaño en la opinión de los docentes, con 12 respuestas; los tiempos y momentos en la aplicación de la evaluación, así como también la celeridad y oportunidad en la entrega de resultados, son, a juicio de los docentes, de capital relevancia (con 10 respuestas). Los profesores señalan, en 7 respuestas, que es necesario cambiar todo lo relacionado con la evaluación docente. Otros consideran que debe contemplarse en la evaluación docente la implementación de estrategias pedagógicas, didácticas, diversos materiales y metodologías en el desarrollo de las labores docentes (5 respuestas). Por último, algunos docentes

23 En la base de datos se registran siete respuestas ligadas a esta categoría: sin embargo, solo hay un comentario que expresa con claridad esta postura: "Políticas para satisfacer al MEN y no tanto al profesorado".

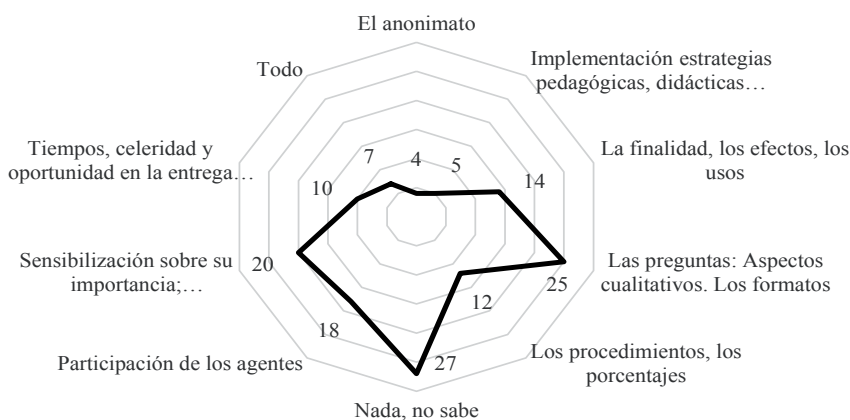
24 La baja participación de los estudiantes se correlaciona con la falta de credibilidad en los procesos de evaluación docente; según la opinión de estos, la evaluación no tiene mayores efectos sobre los docentes que eventualmente resultaren mal evaluados; ello permite colegir que una de las caracterizaciones de la evaluación es que es un mecanismo de compensación, como se ha referido en diversos apartados de este trabajo.

consideran que es necesario acabar con el anonimato, pues, desde esta figura, los estudiantes aprovechan para usar la evaluación como mecanismo de “desquite”, lo cual se refleja en los escasos comentarios que realizan sobre los docentes (que no necesariamente resultan mal evaluados). La figura 33 sintetiza los resultados de esta pregunta.

A la primera de las categorías referidas (nada/no sabe/no responde) se suman expresiones como:

No cambiaría nada; no tengo parámetros para contestar; nada; ninguna; está bien para mí, me parece que es acorde; nada, la encuesta es muy concisa y específica, contiene lo importante; considero que la evaluación cumple los estándares que la institución plantea para este tipo de procesos de evaluación docente; la institución tiene unas políticas claras y establecidas en el reglamento docente y este permite que el docente cada día mejore su desempeño; es una tarea que deben emprender los expertos en la temática; no estoy seguro, ya que no conozco su contenido, no sé qué evalúan mis estudiantes, nunca se me dio a conocer; no le cambiaría nada, porque no sé qué cambiar; nada, por el momento; no estoy en posición de afirmar algo, porque a mí me evalúan; no tengo claridad sobre la forma con que se realiza [la evaluación], por ende no tendría un comentario justo frente a ella; considero que se encuentra completa; nada, invitaría a reflexionar a la universidad sobre el sentido de la misma, pues no se siente ni se evidencia preocupación institucional al respecto; los docentes la utilizamos acorde con eventualidades administrativas o contractuales; dado que es mi primera evaluación bajo las condiciones actuales de la universidad, no tengo elementos de juicio que me permitan sugerir cambios al proceso. (Sánchez, 2018a)

Figura 33. Cambios sugeridos en la evaluación docente por parte de los profesores



Fuente: elaboración propia.

Un segundo grupo de cambios en la evaluación docente tiene que ver con los formatos y con el contenido de las preguntas, toda vez que los formatos actuales, a juicio de los encuestados, no responden a las exigencias y necesidades de valoración tanto de la institución, como de los agentes implicados en estos procedimientos, según señalan las siguientes afirmaciones:

- Además de los ítems cuantificables (de 1 a 5) agregaría algunos, solo cualitativos, acerca de las estrategias pedagógicas implementadas en cada curso.
- [Haría cambios en] la forma como se hacen las preguntas.
- [Se deberían] incluir espacios para registrar acciones importantes de la actividad docente.
- [Se debería] considerar que la práctica docente no se limita a la hora clase, existen otras variables: por ejemplo, la asistencia con estudiantes a eventos académicos no previstos al inicio del semestre. [También se debería] tener en cuenta la responsabilidad de la universidad respecto al cumplimiento de sus obligaciones (salones, recursos, financiación adecuada y oportuna de salidas pedagógicas).
- Creo que [la evaluación] debería contener aspectos cualitativos no solo por parte de los estudiantes por sus comentarios, sino de cada uno de los proyectos curriculares. También, la autoevaluación docente [debería contener] aspectos cualitativos.
- Creo que deberían mejorar el tipo de preguntas, ya que muchas de ellas no son aplicables.
- [Incluiría] un conjunto general de criterios organizados por dimensiones o aspectos constitutivos de la práctica docente (pedagógico, didáctico, actitudinal, pertenencia institucional y acción profesional), de los cuales se desprenderían los ítems específicos que cubran, por lo menos, lo esencial de estas dimensiones o áreas constituyentes de la labor docente y que permitirían una evaluación un poco más profunda e integral.
- [Cambiaría] la forma como están formuladas las preguntas. Propendería por reflexiones de carácter cualitativo.
- [Incluiría] preguntas concretas con asignación numérica.
- Involucraría más la parte social, ya que las realidades y contextos en los cuales la educación tiene lugar no pueden dejarse a un lado, y esto indudablemente impacta directamente el desempeño de cada estudiante.
- Creo que deben tener en cuenta aspectos propios de la práctica; es decir: cómo evaluamos, cómo mediamos el conocimiento, qué hacemos frente a las dificultades, cómo encaramos la población estudiantil y sus particularidades, etc.

- [Se debería] observar más la parte pedagógica y humana, pues el que sea profesor debe ser bueno en los aspectos mencionados anteriormente.
- De la misma manera que está formulado este cuestionario, recomendaría que las respuestas tuvieran la opción de ser justificadas para darle un carácter más cualitativo a la evaluación.
- [Se debería] hacer una revisión del formato de evaluación que permita una mejor retroalimentación para los docentes.
- [Se deberían incluir] aspectos de humanidad, de respeto y de reconocimiento del otro.
- [Se deberían] modificar algunas de las preguntas para hacerlas más fáciles de entender para los estudiantes.
- Debe existir un punto que también mida lo impartido por el docente, la libertad de cátedra no siempre es la adecuada.
- Se debe evaluar las herramientas que utiliza el docente en su proceso enseñanza-aprendizaje y el impacto que este implica... Hay muchos profesores que se quedaron en el siglo XX.
- Si hay una cultura de la evaluación, debería ser abierta y respetuosa.
- Revisaría las preguntas para que fueran más pertinentes y precisas.
- Incluiría más preguntas sobre la gestión del programa curricular; incluiría preguntas abiertas obligatorias y dirigidas a la valoración cualitativa.
- No utilizaría formatos prefijados (formulario instrumento), sino que los compromisos de inicio de cada curso serían los parámetros para identificar avances, dificultades y retrocesos.
- [Cambiaría] los formatos: no dan cuenta de las acciones formativas, de las relaciones puestas en escena por los docentes frente a sus estudiantes o de las estrategias (didácticas, pedagógicas, formativas) de las que echan mano los profesores en sus procesos de formación.
- No se seguiría [un único] formato porque cada curso y cada grupo tiene sus características específicas. (Sánchez, 2018a)

En relación con el cambio en los formatos y en las preguntas, las recomendaciones giran en torno a la inclusión de criterios valorativos de orden cualitativo, de manera que sea posible incluir dimensiones de lo relacional, lo ético, lo estético, lo político, lo pedagógico, lo formativo y lo humano, lo cual se condice más con la labor magisterial de los docentes y no solo con su quehacer en el aula de clase (en cuanto orientador de un proceso de enseñanza y de aprendizaje).

Se ha afirmado de manera reiterada que, pese a las múltiples referencias sobre la existencia de una cultura de la evaluación (que involucra la evaluación docente), las acciones, los procesos, los tiempos y las prácticas evaluativas no han logrado calar en el espíritu de la comunidad académica, no solo de la Universidad Distrital, sino en diversos ámbitos educativos y sociales. Es decir que, como se ha evidenciado, la evaluación se entiende como una obligación ordenada a fines funcionalistas; una necesidad derivada de exigencias externas a las instituciones, y un requerimiento para la permanencia, pues sus resultados determinan la estabilidad laboral de los sujetos. También las voces de los agentes implicados en las acciones de evaluación hacen referencia de manera reiterativa a la inutilidad de esta, debido a que no se aplica al logro de los propósitos que cada evaluador persigue —por ejemplo, el castigo a los malos profesores—.

En tal virtud, se logró identificar un grupo significativo de observaciones que dan cuenta de la necesidad de incentivar acciones de sensibilización sobre la importancia, finalidad y utilidad de la evaluación, como se refiere en las observaciones siguientes:

- Realizaría una sensibilización con los estudiantes sobre la importancia de realizar una evaluación objetiva y justa.
- [Se debería] socializarla y hacerle seguimiento.
- Me parece muy instrumental y con una cierta tendencia a lo cuantitativo. La veo como un instrumento más que no proporciona reflexión ni retroalimentación. Muchas veces se diligencia sin leer el ítem. Creo que una buena evaluación docente debería ser colegiada en donde todos los actores estén presentes. Pienso que los números, muy importantes para la estadística, no significan mucho. Conozco profesores autoevaluados con cinco y por los estudiantes con buena nota y en la práctica son muy malos. Inclusive son profesores que no negocian significados, sino notas; su aporte es mínimo, pedagógicamente hablando (es más, no son pedagogos, colocan notas a conveniencia para salir bien calificados, así la “evaluación cualitativa” que ronda en pasillos sea mala. Al decir de algunos estudiantes: “Yo le puse buena nota a ese profe para que no me raje”), pero siguen operando. No forman, no saben de competencias y tampoco de procesos de aprendizaje.
- Más que cambiar, pienso que es necesario hacer un esfuerzo permanente de divulgar la importancia de la evaluación, no solo por las fechas —que es en lo que percibo que se concentra la divulgación—, sino por el valor y el aporte de la actividad misma.
- [Me gustaría] que se realizara una retroalimentación del proceso.
- Lo que pasa es que no hay un control para poder tener un efecto real de la evaluación sobre el quehacer pedagógico.

- Antes de cambiar, considero que deberían formularse mesas de trabajo específicas entre facultades, con la intención de detectar qué aspectos son críticos en los procesos que lleva la Universidad Distrital en la aplicación de la actual evaluación docente, y de ahí generar los cambios necesarios para que haya una decisión representativa de la comunidad universitaria.
- Debe hacerse más seguimiento.
- [Debería haber] procesos de retroalimentación desde cada proyecto curricular.
- Debería existir un seguimiento continuo del desempeño de los profesores. En vez de basarse solamente en el llenado de encuestas a los profesores y estudiantes, deberían verificar opiniones más objetivas obtenidas de diversas fuentes de información. Esto se puede llevar a cabo aplicando mecanismos de minería de datos.
- [Se debería] individualizar la evaluación como un instrumento base para el proceso de retroalimentación permanente.
- Pienso que para que esta evaluación sirva en el mejoramiento continuo, es necesario mantener informado al docente de los resultados de su evaluación.
- [Incluiría] la retroalimentación, ya que considero que en muchos casos no se hacen procesos de retroalimentación entre estudiantes y docente; en muchas ocasiones los resultados de la evaluación docente se le dan a conocer al docente después de concluido el semestre.
- Yo cambiaría la evaluación en el sentido de permitir al docente su derecho a la defensa frente a los improperios de los estudiantes y de hallar formas de hacer más objetivas las respuestas de los estudiantes.
- Algunas veces la evaluación puede ser subjetiva y los estudiantes califican de forma emotiva y no objetiva. Faltaría que a los estudiantes se les diera una explicación sobre cuáles son los criterios de evaluación.
- Hace falta un espacio de retroalimentación con los estudiantes antes de finalizar el semestre.
- [Me gustaría] que existiera retroalimentación por parte del director(a) del programa académico.
- Creo que, en general, [la evaluación] es completa, y mejorarla sería resultado de discusiones entre miembros de la institución a nivel directivo, administrativo, docente, estudiantil, padres, etc. Sí puede mejorarse, por ejemplo, en la participación de los padres de familia. (Sánchez, 2018a)

Esta última acotación nos parece de enorme relevancia, porque habla de tomar en cuenta los aportes de la totalidad de los integrantes de la comunidad académica, que incluye a los padres de familia (e incluso podría incluir a los potenciales emplea-

dores, con el fin de determinar las demandas y necesidades actuales de formación). Esta perspectiva de participación está contemplada en la actual Ley General de Educación (Congreso de Colombia, 1994, art. 6).

La cuarta categoría referida a los cambios que han de implementarse en la evaluación docente de la Universidad Distrital tiene que ver con el fomento a la participación de un mayor número de actores, particularmente de los estudiantes, en el diligenciamiento de las encuestas. Además, se refiere a la inclusión de observaciones sobre aquello que se evalúa de los docentes, así como también a la toma de postura y el cumplimiento de responsabilidades por parte de los consejos curriculares y de los comités de evaluación —tanto de las facultades como a nivel institucional—. Sobre esta dimensión, los docentes afirman:

- Que de algún modo fuera imprescindible que todos los estudiantes participaran en la evaluación de sus docentes.
- Que haya mayor participación, lo que se puede generar viendo efectos de dicha evaluación.
- [Que haya] obligatoriedad para que todos los estudiantes realicen [la evaluación].
- Que el estudiante, para poder consultar sus notas, deba primero evaluar, ya que muchos de ellos no hacen este ejercicio por pereza y sería de gran importancia que todos evaluaran.
- La cantidad de estudiantes que participan en la evaluación no es adecuada. [La evaluación] debería ser obligatoria.
- Yo reevaluaría el requerimiento de que todos los estudiantes a cargo de nosotros tengan que evaluar, entendido esto como un indicador de buen desempeño docente. Por más de que se les insista a los estudiantes, algunos se resisten al mecanismo, a pesar de que consideran que el trabajo realizado por el docente es adecuado.
- Se debe tener en cuenta el número de estudiantes que realizan la evaluación y el número de estudiantes que ven las clases. Adicionalmente, no sé si exista una alternativa si en los casos en que el estudiante que evalúa de forma negativa es quien tiene las más bajas calificaciones.
- [Se deberían] introducir aspectos de orden cualitativo, ya que la actual evaluación solo privilegia porcentajes, y [debería haber] un número adecuado de estudiantes que la hagan, pero no hay espacio para reflexiones calificadas. [Se debería] hacer seguimiento de casos preocupantes que afectan negativamente la imagen de la universidad y la dinámica de ciertas asignaturas. [Debería haber] implicaciones legales en el contrato docente, con el debido seguimiento y acompañamiento.
- Considero que se debe estimular la participación mayoritaria de los estudiantes en la evaluación docente.

- [Se deben] buscar alternativas para que los estudiantes participen de manera más amplia, ya que esto permitiría realizar una retroalimentación adecuada del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Considero que hace falta que la universidad logre incentivar y motivar a los docentes para que realicen una autoevaluación de manera objetiva.
- [Debe haber un] mayor acercamiento al estudiante. (Sánchez, 2018a)

En quinto lugar, aparece una categoría que se correlaciona con la finalidad, los usos y los efectos de la evaluación docente, pues, al decir de muchos profesores, no hay claridades en relación con lo que la universidad hace a partir de los resultados de estos ejercicios. Esta falta de claridad se debe a que, por ejemplo, en la implementación de políticas, programas, planes y acciones de formación, no se evidencia la incidencia de los procesos evaluativos, como sí se refleja en los aspectos punitivos —específicamente para los docentes ocasionales, cuya permanencia en la institución depende de los resultados de la evaluación—. Así las cosas, los docentes hacen las siguientes recomendaciones:

- Cambiaría la finalidad [de la evaluación], de tal manera que sirviera como incentivo al mejor desarrollo del trabajo de los estudiantes, de los profesores y del consejo curricular.
- [Recomendaría] que, permanentemente, cada programa estimulara a los docentes que son evaluados en un máximo nivel, y esto permitiera participar en convocatorias, sin discriminar la condición de docente de cátedra.
- [Recomiendo llevar la evaluación] a un enfoque de mejoramiento de la práctica docente, que le brinde a este una posibilidad de reconocimiento y reflexión para mejorar su quehacer.
- La evaluación requiere una revisión desde sus propósitos. En ese sentido, debería promover la reflexión sobre la práctica docente, tanto desde una mirada (auto)reflexionada como desde la reflexión por pares académicos.
- Más que cambiar, [se deberían] determinar criterios de reconocimientos claros; no es dar un papel porque sí, es reconocer la calidad del docente con incentivos.
- [Debería ser una] herramienta eficaz para garantizar continuidad a los docentes bien evaluados y una herramienta de reflexión y plan de mejoramiento para los mal evaluados.
- La evaluación docente debería producir satisfacción y favorecer aspectos motivacionales y actitudinales en los participantes. Debe ser un medio para permitirnos, desde nuestras falencias y aciertos, cualificar nuestra formación y, así, mejorar.
- [Se debería aplicar] a planes de mejoramiento.

- La evaluación docente debería centrarse en las sugerencias de los estudiantes para elevar el desempeño del profesor a cargo de cada disciplina.
- [Quisiera] que realmente tuviese una efectividad y no fuese un saludo a la bandera. Es decir que cuando se presenten calificaciones no satisfactorias, se puedan tomar los correctivos.
- [Cambiaría] su concepción funcionalista, pragmática y utilitarista. (Sánchez, 2018a)

En la sexta casilla emerge un grupo de apreciaciones que tienen que ver con el cambio en los procedimientos a través de los cuales se realiza la evaluación docente; asimismo, algunos docentes señalan la conveniencia de realizar ajustes en los porcentajes que actualmente tiene la ponderación según los actores de la evaluación, como se puede ver en los siguientes comentarios:

- La voz del estudiante debería ser más importante. En términos prácticos, esta debería tener un mayor porcentaje.
- Cambiaría la proporcionalidad de la evaluación: debe tener un mayor peso la evaluación que hacen los estudiantes de sus profesores.
- Es muy centrada, permite ubicarse en la línea de dirección administrativa, que es el objetivo de la mirada evaluativa.
- Ajustaría los procesos administrativos del manejo de la información que allí se contempla.
- Daría a conocer el instrumento que diligencian los estudiantes.
- [Me gustaría] que [la evaluación] fuera debatida entre los docentes y los estudiantes como una forma de corresponsabilidad para el mejoramiento de la academia.
- [Me gustaría] que se anexaran evidencias de las actividades académicas diferentes a los “cumplidos”.
- La haría mucho más específica a cada proyecto curricular y la haría también más demostrable, pidiendo soportes.
- Haría una evaluación a partir de los *syllabus* que presentan los docentes a comienzo de semestre, versus lo que los estudiantes reciben.
- [Se deberían] discriminar elementos específicos de las tareas asignadas a cada docente. Suele ocurrir que se evalúan aspectos en los cuales no todos los docentes tienen participación (por ejemplo, investigación o proyección social).
- [Se debería realizar] una entrevista con el coordinador(a). (Sánchez, 2018a)

El séptimo lugar lo ocupa el grupo de observaciones que hablan sobre los tiempos (momentos) de aplicación de la evaluación, así como también los tiempos para la devolución de los resultados y la retroalimentación a los docentes por parte de los

responsables de estos procedimientos. Estos aspectos son tratados en las respuestas emitidas por los profesores acerca de los cambios a implementar en la evaluación docente, como se puede ver a continuación:

- Quisiera conocer las respuestas de todas las preguntas que se hacen en la encuesta de evaluación para saber la opinión general de mis estudiantes.
- Como docente solo puedo acceder a los comentarios de los estudiantes, me gustaría saber la calificación de las demás preguntas.
- [Se deberían] dar a conocer los resultados a los docentes.
- [Se deberían] socializar los resultados.
- Sería bueno poder leer los comentarios de los alumnos acerca de cada profesor, sin que se sepa cuál fue el alumno que la escribió. Esto permite dar mayor libertad a los alumnos para expresar sus opiniones.
- [Se debería realizar] dos veces en el semestre.
- Sería bueno conocer el puntaje obtenido por el docente en cada categoría que abarca el formato presentado a los estudiantes de manera semestral en el Sistema de Gestión.
- Hace falta más transparencia y celeridad en la entrega de resultados.
- [Cambiaría] la fecha en la que se hacen las preguntas.
- No [se debe realizar] el último mes de clases. Ningún profesor se vuelve bueno o malo en ese último mes. Se debe buscar el mejor momento para hacerla. Infortunadamente la evaluación docente está muy correlacionada con las calificaciones de los estudiantes y eso no debería ocurrir.
- Se realizaría al tiempo de cada corte de notas (o sea, dos veces al semestre) y en la realización del primer corte se identificaría lo que falta por lograr y cómo lograrlo; así, la evaluación tendría sentido de componente base del mejoramiento en el mismo semestre en el que se identifiquen dificultades. Además, el consejo curricular no evaluaría al profesor en su ausencia, sino que se haría una coevaluación entre ambas instancias; pero, al inicio del semestre se han de haber pactado o acordado los desempeños esperados por cada parte y los apoyos con los que cada parte cuenta. Es decir, el cambio tiene que ver con los puntos de partida, los intermedios (también sería en cada corte, a mitad del semestre) y el punto de llegada. (Sánchez, 2018a)

Una categoría que llama la atención, aunque ocupa el octavo lugar —con 7 respuestas—, es aquella a través de la cual los docentes refieren que le cambiarían todo a la evaluación que la universidad practica sobre ellos. Algunos de estos comentarios son los siguientes:

- Cambiaría toda la evaluación, pues actualmente es un test sobre la forma como se hacen las clases tradicionales en aulas cerradas. No está formulada en función de los diferentes espacios académicos, ni en función de nuestra labor, la cual tiene muchas aristas.
- [Cambiaría] todo; creo que la desarrollaría a partir de los criterios establecidos por los estudiantes, con base en lo que ellos esperan de nosotros y el tipo de atención que requieren y necesitan.
- El proceso de evaluación es un ejercicio constante de reflexión, revisión y ajuste de la práctica educativa en la universidad, el cual implica tiempos para el encuentro, la creación y el debate colectivo amplio y democrático. Estos procesos exigen una Universidad Distrital que reconozca y valore la creación colectiva de los diversos grupos como una manera de ir haciéndose. Las dificultades para ello están expresadas en la manera en que se ha ido haciendo la reforma universitaria (en contra de una vetusta manera de hacer vida universitaria).
- [Cambiaría] todo; volvería al sistema anterior.
- [Cambiaría] todo. Primero, que si los estudiantes nos agreden en las observaciones, pues que se tomen las medidas pertinentes.
- Me parece muy instrumental y con una cierta tendencia a lo cuantitativo.
- Cambiaría la homogeneidad [de la evaluación], esto es, su aplicación indiscriminada, sin considerar las especificidades de las responsabilidades asignadas a los docentes. Por ejemplo, la evaluación debe ser diferenciada y diferencial: no puede ser la misma evaluación que se aplica indistintamente a los profesores de posgrado (que acompañan a muy pocos estudiantes) y a los profesores de pregrado (que pueden tener en sus aulas más de 200 estudiantes). (Sánchez, 2018a)

La penúltima categoría sugerida por los docentes para cambiar la evaluación docente en la universidad tiene que ver con la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas, así como con el uso de diversos insumos e instrumentos para la puesta en escena de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su consecuente evaluación, según señalan los siguientes comentarios:

- Agregaría el criterio de si el docente prepara material para las clases y si hace uso de TIC.
- Quitaría la pregunta sobre respeto al estudiante, pues es un principio que no puede ponerse en entredicho; es obvio.
- Incluiría criterios que muestren el uso de herramientas desarrolladas por los docentes.

- [Debería ser] más abierta y evaluar aspectos como la capacidad de innovación del profesor en el aula, sus estrategias educativas y su calidad humana (sin dejar de lado el cumplimiento de sus labores de docente).
- Agregaría algunos aspectos de orden cualitativo acerca de las estrategias pedagógicas implementadas en cada curso.
- Se deben evaluar las herramientas que utiliza el docente en su proceso de enseñanza-aprendizaje, y el impacto que este implica. (Sánchez, 2018a)

Hay un reclamo final, que tiene que ver con el anonimato en el diligenciamiento de los formularios por parte de los estudiantes. Esto se debe a que esta situación, en muchos casos, permite que algunos evaluadores (estudiantes) usen la evaluación como una herramienta de desquite (que se puede producir por diversos motivos: pierden la asignatura, incumplen sus responsabilidades, no tienen buenas relaciones con el maestro, etc.). Ello se evidencia en los fuertes comentarios que se realizan sobre los docentes (particularmente los mal evaluados). Así las cosas, los profesores demandan que los estudiantes se responsabilicen de la evaluación a través de su identificación en el sistema al momento del diligenciamiento de los formatos. Sobre este tema, los profesores afirman:

- Debe ser una evaluación con rostro: para que los evaluadores (estudiantes) asuman la responsabilidad que les compete —tal como lo hacen los docentes—, los formatos se deben llenar con el nombre de quienes los diligencian.
- En aras de estimular una formación ciudadana responsable, eliminaría el anonimato.
- [Se debería] conocer el nombre de los evaluadores.
- [Recomendaría] que no sean anónimos los estudiantes y que asuman lo que escriben en las observaciones del docente; es indispensable que haya una heteroevaluación.
- [La evaluación] no debe ser anónima, debe ser con evidencias. Lo que yo he observado en la evaluación docente, por parte de los estudiantes, es que no se hace de manera honesta y responsable. Tampoco debe obligarse al estudiante a hacerla. Ella debe ser parte del sentido de pertenencia del estudiante hacia la universidad.
- Que los estudiantes también escriban su nombre a la hora de evaluar, pues el docente no puede tomar represalias si la evaluación es al final del semestre. Porque [los estudiantes] se aprovechan de ser anónimos para evaluar mal a un docente, así este no lo merezca. (Sánchez, 2018a)

CONCLUSIONES

La evaluación —en las sociedades modernas y, más aún, en el seno de la educación— es un tema de moda, o mejor, *el* tema de moda; nadie niega la relevancia social que esta práctica humana, educativa y valorativa tiene en la actualidad. Podríamos coincidir con G. Torres (2011) en que el mundo moderno padece una aguda crisis de *evaluatitis*, pues todo debe ser sometido a la criba evaluativa —que no siempre es valorativa—. Todos los seres humanos estamos sometidos a evaluación (en una amplitud de formas tales como la heteroevaluación, la coevaluación, la autoevaluación, la metaevaluación, etc.), desde antes de la cuna hasta más allá de la tumba. La evaluación determina nuestra condición, nuestra situación y nuestro lugar en el mundo (así, también, dentro de la sociedad y dentro de las instituciones). Por ella podemos llegar a ser docentes universitarios, por ejemplo, y podemos dejar de serlo si no satisfacemos determinados criterios, los cuales se crean según parámetros de medida y teniendo en consideración la consecución de unos fines esperados. Estos fines son determinados, de igual manera, por la evaluación misma —que opera al modo de juez y parte— para que, por último, se tomen ciertas decisiones, las cuales no siempre se ordenan a la realización del bien común.

Este trabajo recorrió la triada saber-poder-sujeto en relación con la evaluación docente, de modo que se asienta en una perspectiva arqueológica-genealógica y de la subjetividad. Acudimos a diversas piezas documentales de análisis —que tratamos como monumentos— para rastrear en ellas, en un primer momento, los discursos acerca de la evaluación docente. A través de un trabajo genealógico develamos, en un segundo momento, los documentos, además de lo efectivamente dicho sobre evaluación y las prácticas evaluativas que operan como una red de redes, como un enjambrazón que abarca todo lo real —e incluso, también, lo imaginado, las

palabras, las ideas, los proyectos, etc.—. Además, evidenciamos cómo las prácticas evaluativas se transforman en fuerzas, dispositivos, acciones y reacciones de poder que permiten el agenciamiento de sujetos, de objetos, de cosas, de saberes y de conocimientos. La acción de la evaluación determina la existencia, la presencia y la permanencia de su objeto. Un día no éramos profesores de la Universidad Distrital; hoy lo somos y debemos estar sometidos a la evaluación para poder seguir siéndolo, o para —a través de la evaluación— dejar de serlo.

Uno de los elementos importantes que hemos identificado en la investigación es el carácter prescriptivo-normativo de la evaluación docente y su desconexión con la vida universitaria. A nivel institucional, se presenta una débil participación de los miembros de la comunidad universitaria en lo referente a pensar la evaluación. Esto convierte a la propuesta de la evaluación docente en un activismo ciego, en el sentido en que se hace y se desarrolla sin el reconocimiento objetivo de su desarrollo, aplicación y efecto.

Hoy por hoy, la evaluación es uno de los temas que más relevancia ha tomado en el seno de los sistemas educativos; de ello dan cuenta un amplio conjunto de discursos y de prácticas que se han instalado —de modo paulatino— en las instituciones sociales y educativas, y que todo lo someten. En este contexto, hacemos referencia a la existencia de una cultura de la *omnievaluación*, la cual emerge como un nuevo culto, casi a la manera de una nueva religión.

Hay diferentes formas de evaluar al docente que comportan diversos procedimientos y estrategias, además del uso de instrumentos verificables y válidos en los variados contextos y áreas en las que se desenvuelve la labor magisterial, ya sea por los estudiantes, directivos o pares académicos. Dichos procesos demandan de los docentes que, además de saber sobre lo que enseñan, logren transformar las formas de enseñanza y que se comprometan con su labor, ya que, en un mundo tan cambiante y con tantas posibilidades de innovación y transformación en el ámbito educativo, no tiene sentido que un docente tenga grandes conocimientos y los siga *transmitiendo* de la misma manera en diferentes épocas o generaciones. En todas las instancias evaluativas del docente se tienen en cuenta criterios tales como: puntualidad, cumplimiento de los objetivos del curso y de cada tema, método de evaluación hacia sus estudiantes, interés académico hacia sus alumnos, comunicación entre estudiantes y directivos, dominio de temáticas, metodología, recursos y pertinencia, entre otros. Estos criterios posicionan, de múltiples maneras, al docente como un buen o un mal maestro y determinan la permanencia de este en la institución. No obstante, con estos métodos no se puede evaluar al docente de una manera integral, y, por ende, estos resultan demasiado simples y reducidos a la hora de valorar una labor tan rica y compleja como la docencia.

La evaluación no debe centrarse solamente en parámetros de los directivos, sino, también, en los estudiantes, pues son estos últimos quienes experimentan de forma

directa, en acción, al docente. No obstante, se reconoce que en muchos casos la evaluación docente por parte del estudiantado es casi nula, pues, ya sea por pereza, falta de tiempo, rabia, o quizás simplemente porque se les olvidó, los estudiantes no evalúan a sus docentes. Es pertinente, en consecuencia, crear esta conciencia valorativa en los estudiantes y también evitar que la evaluación sea un mecanismo de desquite por parte de estos, por ejemplo, por la pérdida de una asignatura. Más bien hay que generar una profunda reflexión sobre las posibilidades de crecimiento y conocimiento que la acción valorativa comporta.

Dada la falta de regulación de la evaluación —ya sea de manera tradicional (papel y lápiz) o de manera virtual (*online*)—, esta se realiza con el fin de cumplir con un requerimiento institucional para mostrar cifras que no dicen nada por sí solas. De manera que deben existir parámetros que arrojen información desde diversas fuentes de análisis, y que valoren la dimensión investigativa, la creación e innovación y el desempeño del docente como agente de cambio y transformación social. Para ello deben existir criterios fundamentales en esta materia, de modo que arrojen resultados confiables para cada docente, bien sean cuestiones a mejorar o por construir, o, por qué no decirlo, para resaltar y felicitar.

La evaluación se volvió tan natural en los procesos académicos que ya constituye un deber, una obligación y un derecho que se desarrolla de manera permanente y continua, pues a lo largo de cada periodo académico se debe realizar el ejercicio evaluativo en orden a la asignación de una calificación o puntuación. Esta puntuación es la que le otorga al docente un lugar en la institución, en la facultad o en el programa. Por ello es necesario e importante evaluar cada acción, cada proceso, etc., lo cual no necesariamente se asocia con una medición cuantitativa.

En las instituciones de educación superior, la evaluación también hace presencia de mil modos y opera sobre los sujetos, los programas, los planes y las acciones, es decir, sobre la institución en su conjunto. Los docentes son atravesados de mil modos por estas prácticas que son permanentes, sutiles y casi imperceptibles, y que se ponen en funcionamiento con una multiplicidad de propósitos. Así, desde el ingreso a la institución, e incluso desde antes de ello, durante su paso por la institución y hasta su retiro, el sujeto docente es objeto de evaluación, la cual determina su condición docente. Es decir, de la evaluación depende que este sea docente, que siga siéndolo o que deje de serlo. La evaluación se convierte, en consecuencia, en un engranaje que fabrica, constituye y determina el ser y el acontecer docente y, por tanto, al mismo sujeto docente. Podríamos decir, parodiando a Gabriel García Márquez, como lo mostramos y demostramos a lo largo de las páginas precedentes, que la evaluación nos acompaña “desde la cuna hasta la tumba” y quizá, valga decirlo, trasciende estos linderos temporales, para signar —a perpetuidad— la existencia de los seres humanos.

GLOSARIO DE MODALIDADES ENUNCIATIVAS Y ENUNCIADOS

Autoevaluación. Es el ejercicio de confrontación de un sujeto consigo mismo, respecto de sus acciones, relaciones, labores, responsabilidades, etc. Según el Diccionario Actual (s.f.),

[...] la palabra *autoevaluación* es un neologismo creado desde el griego y el latín. En efecto, del griego toma el prefijo *auto-* (αὐτός) [...]. Del latín toma el término *evaluación*, nombre derivado del verbo evaluar, proveniente del verbo *valeo* [...]. Se le suma a la raíz *val-* el sufijo *-ción* que proviene del latín *-tio(n)*, cuyo significado es acción y efecto. Puede considerarse, entonces, como el concepto etimológico de este vocablo: evaluarse por sí mismo, conocer el valor que se tiene por sí mismo.

En esta indagación usamos el término *autoevaluación* para referir al proceso que los docentes realizan respecto de la *evaluación* de su propia labor (actividad) en cuanto docentes de la Universidad Distrital.

Autorregulación. Según el diccionario médico-biológico, histórico y etimológico (Cortés y Ureña, s.f.), la palabra *autorregulación* se usa en ecología para hacer referencia a la “capacidad de los ecosistemas para recuperar o compensar sus características propias frente a un impacto o perturbación externos”. En fisiología, se entiende como “mecanismo para mantener la circulación sanguínea constante en distintos tejidos a pesar de que cambie la presión sanguínea”. Según la etimología, *autorregulación* se deriva de “aut(o)- αὐτός gr. ‘que actúa por sí mismo o sobre sí mismo’ + *rēgula*-lat. ‘regla’ + *-ā-tiōn(em)* lat. ‘acción’”. En la pesquisa nos referimos a la *autorregulación* como la capacidad que tienen autónomamente los docentes de ajustarse y seguir las reglas, normas, responsabilidades, etc., derivadas de su vínculo contractual con la institución. También entendemos como *regulación* la participación de los docentes en ejercicios de evaluación institucional, en perspectiva

de los procesos de acreditación. Entendemos la evaluación y autoevaluación como mecanismos de autorregulación individual o colectiva de los docentes, como en el caso, por ejemplo, del ejercicio valorativo que se incorporó a la evaluación docente, por parte del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía (Paiep), en el año 2016.

Carácter punitivo de la evaluación docente. Uso de la evaluación con fines disciplinarios, de castigo y de control. Algunos ejemplos de esto son: lo que prescribe el Estatuto Docente, en relación con los docentes que obtengan notas en rango de deficiente o aceptable; las prácticas evaluativas instituidas que se ciernen sobre los profesores ocasionales como único mecanismo de exclusión, o la descripción que hace la Ley General de Educación respecto de los procedimientos (castigos, sanciones, etc.) aplicados a los docentes y a los directivos docentes que obtuvieren resultados negativos en la evaluación.

Características de la evaluación docente. Las notas fundamentales que ha de tener la evaluación aplicada a los docentes —por ejemplo: equidad, transparencia, objetividad, comunicación, universalidad, sencillez, honestidad, etc.—.

Carrera docente. Una de las múltiples modalidades o formas de ser docente. Se hace referencia específica a los procedimientos evaluativos a través de los cuales los profesores ingresan a la planta profesoral de la universidad a través de concurso público de méritos y con nombramiento en propiedad, luego de haber sorteado el periodo de prueba. La carrera docente tiene como propósito, según el Estatuto Docente, “garantizar la excelencia académica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas”. Este es el régimen que “ampara el ejercicio profesional docente, garantiza la estabilidad laboral, fomenta la actualización permanente y regula las condiciones de inscripción, ascenso y retiro de la carrera docente” (art. 21).

Concepto de evaluación. Palabra que procede del latín “ex” (fuera, fuera de, sacar fuera, extraer...), “valere” (valor, ser fuerte, robusto, tener fuerza o poder; prevalecer; tener eficacia; valer, tener un valor determinado, valentía) y “cion” (acción y efecto). Se entiende como la acción de expresar un valor (Spes, 1958, p. 534). En términos generales, se concibe la evaluación como

[...] la actividad consistente en la atribución de un juicio de valor a una realidad observada (un comportamiento, una acción, un proceso, un proyecto, un programa, un saber, una relación, un objeto, un sujeto...), ordenada hacia una finalidad previamente determinada, a partir de unos criterios, patrones o modelos de valoración preestablecidos. (Sánchez, 2014)

Concepto de evaluación docente. De la conceptualización anterior, colegimos que la evaluación docente es la actividad ordenada hacia una finalidad previamente

determinada, consistente en la atribución de un juicio de valor a la labor docente, a partir de unos criterios, patrones o modelos de valoración preestablecidos.

Condición docente. La condición docente se refiere al conjunto de situaciones, circunstancias, medios, realidades y posibilidades a través de las cuales un sujeto llega a lograr y mantener el estatus de docente. Algunos ejemplos de esto son la posesión de unas titulaciones determinadas; el cumplimiento de unos requisitos —perfiles— específicos; la participación en un concurso público de méritos (concurso abreviado en el caso de los profesores ocasionales) y la permanencia en las diferentes etapas del concurso; el primer nombramiento; la tipología de docente (según el modo de vinculación, de dedicación, de reconocimiento, etc.); los índices de cumplimiento de las responsabilidades derivadas de su vinculación contractual; la permanencia en determinadas categorías (periodos de estabilidad) o el ascenso dentro de los niveles del escalafón, y las condiciones de retiro de la labor docente.

Cultura de la evaluación. Por *cultura de la evaluación* entendemos la instalación, regularización y normalización de las prácticas y los discursos evaluativos. Esto se puede ver en la actual disposición de las sociedades modernas a someterlo todo a procedimientos evaluativos, y en la condición de hacer depender a los sujetos, los objetos, las instituciones, los procesos, las acciones —en fin, todo lo humano— de ingentes prácticas evaluativas y examinatorias. Esta manida cultura de la evaluación se correlaciona con —o, mejor, deviene de— la pretensión, también instalada en las sociedades actuales, de propender hacia la calidad en la oferta de bienes, la prestación de servicios, etc.

Dificultades o problemáticas de la evaluación docente. Hace referencia a los problemas que se presentan en las instituciones con la evaluación docente. Algunas de estas problemáticas son: la falta de conocimiento sobre la evaluación docente (su importancia y utilidad); la ausencia de políticas —claras— sobre la evaluación docente; la nula sistematización de experiencias sobre la evaluación docente; la adolescencia de proyectos de investigación sobre la evaluación; la falta de credibilidad de los procesos; los usos indebidos de los resultados; la falta de toma de decisiones en relación con lo que se evalúa; los usos punitivos de la evaluación, fundamentalmente cuando se obtienen resultados negativos; la escasa participación de los estudiantes en los procesos de valoración docente; la ausencia de políticas de formación docente, y la visión de la evaluación docente como un mecanismo para el otorgamiento de estímulos económicos, formativos o de reconocimiento.

Dimensión ético-política de la evaluación docente. Se deriva de la concepción de la evaluación como proceso de auténtica valoración, de reconocimiento del otro en caso de operarse la evaluación sobre los sujetos, de toma de decisiones acertadas, de uso correcto de los resultados de la evaluación y de la concepción de la evaluación como proceso de mejoramiento y de aprendizaje continuo.

Dominios y dimensiones de la evaluación docente. Dominios o dimensiones en los que opera la evaluación —por ejemplo, los dominios disciplinar, pedagógico, metodológico, didáctico y relacional—, y las dimensiones de trabajo colaborativo, conocimiento del contexto, comunicacional, trato a los estudiantes y a los pares académicos, cumplimiento de las responsabilidades, desarrollo de las actividades derivadas de la condición contractual del docente, cumplimiento de las acciones pactadas a través de los planes de trabajo, etc.

Estado de la cuestión. Según Fundéu BBVA (s.f.), “el diccionario académico define *estado de la cuestión* como ‘situación en que se encuentra, en un momento preciso, un asunto del que se trata’. Su uso con ese significado es plenamente correcto”. Este concepto hace referencia al estudio pormenorizado del estado de un tema determinado, sobre el cual se pretende avanzar en unos desarrollos que pueden ser originales o que muestran diversas perspectivas no tratadas acerca del objeto de la investigación. En el caso de esta investigación, el estado de la cuestión es resultado de la búsqueda de investigaciones y desarrollos teóricos, investigativos y académicos previos que se relacionan con la historia de la evaluación docente.

Estrategias, parámetros y criterios de la evaluación docente. Es la descripción de indicadores, instrumentos, técnicas, formatos, preguntas, porcentajes y rangos de valoración relativos a la evaluación docente. Por ejemplo, en el concurso público, algunos de estos criterios se expresan en la puntuación de la hoja de vida, de la productividad académica, de la experiencia, de la investigación, de los títulos, de la elaboración del artículo, de la exposición ante jurados, etc. En el periodo de prueba, estos criterios incluyen los rangos valorativos por parte del decano y el consejo del proyecto, la valoración del proyecto de investigación, la evaluación de los estudiantes, etc.

Evaluación como dispositivo de control. Se refiere al uso de la evaluación docente como mecanismo permanente y continuo de vigilancia y control de la labor docente; por ejemplo: evaluación semestral (por parte de las diversas instancias institucionales), periodos de estabilidad y multiplicación de procedimientos evaluativos que, al modo de una omnievaluación, recaen sobre la acción de los docentes (sin distinción de su clasificación y modalidad de vinculación).

Evaluación como instrumento de mejoramiento. Se trata del uso de la evaluación desde una dimensión ético-política, a través de la cual esta se entiende como un instrumento de mejora, de cualificación y de corrección en los casos en que se detecten situaciones que merezcan análisis, reflexión y puesta en marcha de planes de mejoramiento.

Evaluación de docente y productividad docente. Hace referencia a la valoración que opera sobre la productividad académica, investigativa, de producción de conocimiento, de producción académica, de creación y de innovación. Para el caso

colombiano, esta valoración está prescrita clara y extensamente en el Decreto 1279 (MEN, 2002b), y se plasma en cada uno de los estatutos profesoriales de las instituciones de educación superior (IES) y en las demás normas que regulan la producción de libros, prototipos, modelos, patentes, artículos, capítulos de libro, obras de arte, partituras, *software*, etc.

Evaluación docente como mecanismo de reconocimiento. Se refiere a los usos de la evaluación como instrumento para el reconocimiento de la gestión docente, por ejemplo, la excelencia académica o el desempeño de cargos académico-administrativos bien valorados, que consecuentemente, aunque no siempre de manera merecida, tiene implicaciones en el orden de la compensación que se traducen en puntos salariales y en el acceso a estímulos (comisiones de estudio, años sabáticos, menciones meritorias, etc.).

Evaluación docente como mecanismo de selección. Hace referencia al uso de la evaluación docente como herramienta a través de la cual operan diferentes prácticas de selección e inclusión. Así, por ejemplo, los procedimientos de concurso público de méritos, de selección para cargos académico-administrativos y de selección para el otorgamiento de estímulos (becas, pasantías, movilidad, comisiones de estudio, años sabáticos, representaciones profesoriales, etc.) funcionan como mecanismos de selección.

Evaluación integral. Es la concepción de la evaluación que tiene en cuenta su verdadero sentido —derivado de la etimología— en cuanto acción y condición humana de atribuir un juicio de valor —a la labor docente, en este caso— con miras a la excelencia. Es la valoración del ejercicio docente desde una perspectiva holística que toma en cuenta las diversas dimensiones, acciones y condiciones en las que se desarrolla la tarea magisterial.

Formación docente. Se refiere al conjunto de necesidades, intereses, condiciones y posibilidades de formación (de orden institucional, colectivo e individual) que se detectan a través de la evaluación. Esto se refleja, por ejemplo, en lo que señala el Estatuto Docente (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002d) en relación con los docentes que resultaren mal evaluados, para quienes la universidad, a través de la Vicerrectoría Académica y de la Oficina de Docencia, debe implementar cursos de actualización y “capacitación” con el propósito de mejorar su ejercicio docente (art. 98). La norma prescribe la “capacitación” desde diferentes puntos de vista: como derecho (art. 18); como uno de los fundamentos de la carrera docente (art. 22); como parte de las actividades docentes y del plan de trabajo (art. 48); como objetivo determinado por la evaluación docente (art. 55); como categoría y unidad de análisis de los procedimientos de la evaluación docente (art. 61); como mecanismo sancionatorio o de gratificación para los docentes y estrategia de formación (arts. 65, 68, 98, 99); como elemento constituyente de

las situaciones administrativas (art. 91); como estrategia de formación permanente (art. 99), y como elemento constituyente de los planes de desarrollo de la institución (art. 128).

Instancias institucionales de la evaluación docente. Son las dependencias institucionales, cuerpos colegiados, directivos académico-administrativos y sujetos encargadas de los múltiples ejercicios evaluativos que operan, desde el concurso público de méritos hasta los procedimientos de exclusión de la universidad.

Instrumentos de evaluación docente. Se refiere a los formatos, preguntas, cuestionarios, encuestas, informes y criterios que se aplican con el objeto de recabar información acerca de la evaluación docente. Algunos de estos instrumentos son los formatos de autoevaluación, coevaluación y evaluación que se diligencian cada semestre por parte de los actores y agentes evaluadores y evaluativos.

Metaevaluación. Es la evaluación de la evaluación. Se refiere a la reflexión crítica que opera sobre los procedimientos de evaluación institucionalizados en la universidad.

Método de investigación evaluativa. Hace referencia al modelo de investigación en el cual se aplican “los métodos de investigación para evaluar la eficiencia [y la eficacia] de los programas de acción en las ciencias sociales”. En este tipo de investigación se hacen necesarios “los conocimientos básicos sobre lo que la evaluación se refiere, es decir, a las características, los elementos, y técnicas de evaluación” (Tamayo, 1996, p. 61).

Modelos, perspectivas y enfoques de la evaluación docente. Es el conjunto de paradigmas, enfoques o modelos evaluativos, por ejemplo: conductista, eficientista, humanístico, holístico, cuantitativo, cualitativo, por objetivos, por logros, por competencias, crítico, auténtico, iluminativo, respondiente, sistémico, democrático, de toma de decisiones, de rendición de cuentas, de evaluación de la gestión (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). Existen otros modelos de evaluación que se centran en: el perfil docente; los resultados obtenidos; el comportamiento del docente en el aula; la práctica reflexiva; la autoevaluación; el portfolio/carpeta docente, y la opinión de los alumnos y de los pares (Coppola, s.f.).

Objetivos y finalidades de la evaluación docente. Se refiere a los propósitos que orientan y a los que se orienta la evaluación: reconocimiento, punición, promoción, valoración, inclusión, exclusión, compensación, etc.

Omnievaluación. Es la presencia permanente de la evaluación a través de una trama de prácticas y discursos que la hacen necesaria, vital, esencial y natural en todo momento y para todas las acciones de los seres humanos.

Acuñamos las palabras compuestas *omnievaluación* y *panevaluación*, derivadas de los vocablos: latino, *omnes-is*, todo; griego, *όλος*, todo, y evaluación, para referirnos a

que, en la actualidad, todo es sometido a diversos procesos de evaluación, de examen, de control, de medida, de valoración. (Sánchez y Arias, 2018, p. 147)

La puesta en escena de estos neologismos se deriva de los análisis realizados en diversas fuentes sobre cómo

[...] la máquina de la evaluación ha incursionado en la educación, ha intervenido en todas sus acciones, sobre todos sus actores y escenarios; habiendo logrado su colonización absoluta, ha querido extender sus redes más allá del aparato educativo (y lo ha conseguido), toda vez que se ha filtrado de muy diversas formas sobre todo el entramado social. Se instaura una nueva modalidad que opera a través de una complejidad de mecanismos (una red de pruebas, exámenes, autoevaluaciones, evaluaciones externas e independientes, coevaluaciones, heteroevaluaciones, metaevaluaciones, evaluaciones transdisciplinares, planes indicativos, instrumentos de medición de gestión, procedimientos de información continua, unidades de planeación, ejecución y control, redes de monitoreo...), todo ello en perspectiva de obtener la máxima eficacia, eficiencia y productividad de la acción humana, de la acción de las instituciones, de la acción del Estado, de la acción de las entidades supraestatales, a través de indicadores específicos, cuantificables y evaluables. Las formas de este dispositivo, sus alcances, funciones y usos continúan transformándose, adaptándose, reinventándose, para cubrir, con una mayor y mejor economía del poder, el adentro y el afuera del entramado social, sus pliegues, sus límites y los espacios donde son borradas todas las fronteras. (Sánchez, 2009, p. 1703)

Otras referencias se hallan en: Docimófilos (2007), y su mayor fundamentación se halla en Sánchez (2008, 2015).

Política institucional de evaluación docente. Es el conjunto de prescripciones, normas y reglamentaciones que determinan las acciones, los procesos y los procedimientos evaluativos que la institución pone en funcionamiento para examinar, regular, vigilar, controlar, hacer seguimiento, cualificar, mejorar, etc., la labor docente.

Prácticas evaluativas en funcionamiento. Se refiere a la valoración (positiva o negativa) realizada, por parte de los estudiantes, los consejos curriculares y los mismos docentes, a los docentes, a través de los comentarios registrados en la base de datos acopiada por la Oficina de Docencia. Las valoraciones se derivan de los formatos aplicados a estos actores del proceso evaluativo. La valoración versa, en términos generales, sobre tópicos relacionados con: la actitud del docente frente a la clase y a los estudiantes; el desarrollo de la asignatura —específicamente en lo relativo a las actividades áulicas (clases) como tal—; la evaluación docente (estrategias, parámetros, retroalimentación, reglas de juego), en especial las formas como los profesores evalúan las diferentes actividades desarrolladas en el marco de su labor eminentemente docente; la metodología empleada por el docente para el desarrollo de las actividades de sus asignaturas; las temáticas desarrolladas y los niveles de cubrimiento del programa propuesto; el manejo y dominio del saber disciplinar en correlación con el perfil de

ingreso y egreso de la carrera, y el saber pedagógico (y didáctico) en cuanto presupuestos y mediaciones para el ejercicio de la actividad de enseñanza y aprendizaje.

Preguntas de la evaluación docente. Son las preguntas fundamentales a través de las cuales se desarrollan los discursos acerca de la evaluación (en general) y docente (en particular) y que, a su vez, constituyen las condiciones de posibilidad para la instalación de las prácticas evaluativas, por ejemplo: ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿qué?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿quién(es), a quién(es)?, ¿con qué instrumentos?, ¿con qué criterios?, ¿qué problemáticas implica y plantea?, ¿qué sentido tiene?, ¿cuál es su importancia, su validez, su actualidad?, ¿qué dimensiones comporta?, ¿qué propósitos la orientan?, ¿para qué se usan sus resultados?, etc.

Principios de la evaluación. Es el plexo axiológico que debe orientar la evaluación docente. Este comporta integralidad, continuidad, pertinencia, relevancia, utilidad, eticidad, integridad, responsabilidad, sistematicidad, practicidad, sencillez, oportunidad, confidencialidad, autonomía, comunicabilidad, etc. (Sánchez, 2014).

Procesos y procedimientos de la evaluación docente. Los procedimientos a seguir para la realización de la evaluación docente. De estos da cuenta, por ejemplo, lo que prescribe el Acuerdo 08 de 2002 y que se vierte subsiguientemente en el Estatuto Docente de la universidad (Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002c, cap. 10) y las demás normas complementarias relativas a los comités de evaluación docente.

Retos de la evaluación. Son los retos que se sintetizan en las siguientes preguntas: ¿cómo hacer para que la evaluación sea valiosa, auténtica y verdadera, que permita valorar y reconocer a los sujetos y que se convierta en una mediación para el aprendizaje y para el mejoramiento de la labor docente?, ¿cómo hacer que la evaluación en la Universidad Distrital tenga sentido, sea útil y se oriente a los fines que le son propios y connaturales?

Sentido y significado de la evaluación docente. Hace referencia al *telos* de la evaluación. Se correlaciona con las respuestas posibles que se den a la pregunta “¿para qué la evaluación?”. Es decir, se refiere a la razón de ser de la permanente presencia de la evaluación en el seno de la institución.

Sistema de evaluación docente. Es la organización sistemática del conjunto de elementos, acciones, procesos, prácticas y discursos que conforman la evaluación docente en la Universidad Distrital y que se hace explícita a través de las políticas y reglamentaciones institucionales.

Sujetos-actores de la evaluación. Son los sujetos que participan en los procedimientos evaluativos: docentes, directivos, estudiantes y pares externos e internos.

Temporalidad, periodicidad y permanencia. Se refiere a la recurrencia de los procedimientos evaluativos (de periodicidad semestral y que implica a la totalidad de los integrantes de la comunidad académica: docentes, directivos, estudiantes y pares externos e internos).

Usos institucionales y sociales de la evaluación docente. Se refiere a lo que hace, puede hacer o debe hacer la institución, a través de los tomadores de decisiones, con los resultados de la evaluación. Estos usos incluyen reconocer a sus docentes, promoverlos, valorarlos, clasificarlos, formarlos, *capacitarlos*, promoverlos, seriarlos, incluirlos, excluirlos, etc.

LISTA DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ACAP: Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid

Accum: Agencia de Calidad Universitaria de Castilla-La Mancha

Acecau: Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria

Acpua: Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón

Acsucyl: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León

Acsug: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia

ADAA: Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación

AGAE: Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria

Aneca: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Anuies: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

AQU: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya

Aquib: Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears

Artes-ASAB: Facultad de Artes de la Universidad Distrital-Academia Superior de Artes de Bogotá

Capex: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ceneval: Consejo Nacional para la Evaluación

CESU: Consejo Nacional de Educación Superior

CEU: Catedrático de escuela universitaria

CFE: Consejo Federal de Educación

Ciarp: Comité Interno de Asignación y Reconocimiento de Puntaje

- Ciees:** Comités interinstitucionales de evaluación de la educación superior
- Cinda:** Centro Interuniversitario de Desarrollo
- CNA:** Consejo Nacional de Acreditación
- CNSC:** Comisión Nacional del Servicio Civil
- Conaeva:** Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior
- Coneai:** Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora
- Coneau:** Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
- Conpes:** Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior
- Cosnet:** Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica
- CSU:** Consejo Superior Universitario
- CV:** *Curriculum vitae* (hoja de vida)
- CVAEC:** Comissió Valenciana d' Acreditació i Avaluació de la Qualitat del Sistema Universitari de València
- DEA:** Análisis envolvente de datos
- DGEE:** Dirección General de Evaluación Educativa
- Dofa:** Debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas
- EEES:** Espacio Europeo de la Educación Superior
- Famarena:** Facultad del Medio Ambiente y Recursos Naturales (de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas)
- Fomes:** Fondos para la Modernización de la Educación Superior
- HC:** Hora cátedra
- Icfes:** Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
- IES:** Instituciones de educación superior
- IIPE:** Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
- ILUD:** Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital
- INEM:** Instituto de Enseñanza Media Diversificada
- INNE:** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- MEN:** Ministerio de Educación Nacional
- Mineducación de Chile:** Ministerio de Educación de Chile
- MTO:** Medio tiempo ocasional
- OAS:** Oficina Asesora de Sistemas (de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas)
- OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
- OEI:** Organización de Estados Iberoamericanos
- ONPE:** Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación

Orealc: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe
Paiep: Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía
PIFI: Programa de Fortalecimiento Institucional
Promep: Programa para el Mejoramiento del Profesorado
RAE: Real Academia de la Lengua
Riied: Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia
SED: Secretaría de Educación Distrital
SEDPD: Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente
SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje
SEP: Secretaría de Educación Pública
Sinece: Sistema Nacional de la Evaluación de la Calidad de la Educación
SPD: Servicio Profesional Docente
TCO: Tiempo completo ocasional
TEU: Titular de escuela universitaria
TIC: Tecnologías de la información y la comunicación
TU: Titular de universidad
UAM: Universidad Autónoma Metropolitana
UE: Unión Europea
UIS: Universidad Industrial de Santander
UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México
UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia
Unesco: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Uniquial: Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitatea Ebaluatu eta Egiatzatzeko Agentzia
Unitec: Corporación Universitaria Unitec
UPN: Universidad Pedagógica Nacional Ajusco
UPTC: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

REFERENCIAS

- Acosta, A. y Blanco, J. (2013). Derecho a la educación superior y trabajo docente. *Perfiles Educativos*, 35, 57-66. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/index.php?numero=e&anio=2013>
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Portal Educativo de las Américas*. Recuperado de http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_116/articulo4/index.aspx
- Aguilar, A., Ampuero, A. y Loncomilla, L. (2007). Evaluación del desempeño docente: diagnóstico desde la perspectiva de los estudiantes. En *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria* (pp. 86-97). Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda); Grupo Operativo de Universidades Chilenas; Fondo de Desarrollo Institucional del Mineducación de Chile. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2007/12/evaluacion-del-desempeno-docentes-y-calidad-de-la-docencia-universitaria.pdf>
- Ahumada, P. (1983). *Principios y procedimientos de evaluación educacional*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Recuperado de www.ucv.cl/web/euv
- Aldana, J. y Arce, G. (2013). *Artículo de revisión bibliográfica sobre la evaluación docente en Colombia según el Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación* (tesis). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

- Álvarez, J. M. (2003). La evaluación educativa en una perspectiva educativa: dilemas prácticos. *Opciones Pedagógicas*, 28.
- Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos: la cara oscura*. La Plata: Al Margen.
- Arbesú, M. I. y Rueda, M. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro*, 36, 56-64. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34003606.pdf>
- Ardila-Rodríguez, M. (2011). Calidad de la educación superior en Colombia: ¿problema de compromiso colectivo? *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(2), 44-55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386243>
- Báez, M., Cazenave, M. y Lagos, J. (2007). Percepción de la evaluación del desempeño docente: diagnóstico desde la perspectiva del docente. En *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria* (pp. 57-85). Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda); Grupo Operativo de Universidades Chilenas; Fondo de Desarrollo Institucional del Mineducación de Chile. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2007/12/evaluacion-del-desempeno-docentes-y-calidad-de-la-docencia-universitaria.pdf>
- Badia, A. (2006). Ayuda al aprendizaje con tecnología en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/780/78030208/>
- Bardisa, T. (2011). *La evaluación de la calidad de la UNED en el marco de la convergencia europea*. Trabajo presentado en el Congreso sobre Calidad y Acreditación Internacional en Educación Superior a Distancia, Loja. Recuperado de <https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12579/2814/bardisateresa.pdf?sequence=1>
- Barragán Montaña, L. (ed.). (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir. Recuperado de <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>
- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (1999). El currículo como un ámbito de estudio. En J. M. Escudero Muñoz (ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículo* (pp. 27-34). Madrid: Síntesis. Recuperado de <http://personales.unican.es/osorojm/ficheros/TEMA 1/Lectura Escudero.pdf>
- Borrero, A. (2008). *La universidad: estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J. y Peirano, C. (2008). *La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: evidencia para el caso de Chile*. Santiago. Recuperado de http://eoeepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.4.Eval_desemp_docente/1.5.Relacion_evaluac_doc_rendim.pdf
- Brunner, J. (2006, 2 de abril). Docentes: evaluación y superación. *La Tercera*. Recuperado de http://200.6.99.248/~bru487cl/files/2006/04/post_5.html
- Burbules, N. (2014). Los significados de aprendizaje ubicuo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(104), 1-7. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>
- Cáceres, M. (s.f.). La formación pedagógica de los profesores universitarios: una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/475Caceres.pdf>
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 11, 237-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601111>
- Camilla Reyes, V. (2018). *Características presentadas en las prácticas educativas y evaluativas de aprendizajes basado en competencias por los docentes de la Especialidad Agropecuaria del Liceo Técnico Profesional El Tambo*. Universidad de Tacna. Recuperado de <http://repositorio.upt.edu.pe/handle/UPT/856>
- Campos, G. (2009). La evaluación de los docentes en educación superior: asunto en manos de los *happy few*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 5-25. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2064>
- Canales, I. (1997). *Evaluación educativa*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Cardoso, N. (s.f.). Evaluación de la evaluación docente en la Universidad del Tolima. *Revista Perspectivas Educativas*, 67-86. Recuperado de <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/viewFile/786/614>
- Casagrande, N. (2007). La pedagogía socialista y la formación del educador del campo en el siglo XXI: contribuciones de la vía campesina en Brasil. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12, 53-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243117030003.pdf>
- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa* (6.ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa, de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson; UNED.
- Ceballos, E. (2000). *Foucault y el poder*. México: Ediciones Coyoacán.

- Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda). (1993). *Acreditación universitaria en América Latina: antecedentes y experiencias*. Santiago: Autor.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda), Grupo Operativo de Universidades Chilenas y Fondo de Desarrollo Institucional del Mineducación de Chile (eds.). (2007). *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago: Editores. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2007/12/evaluacion-del-desempeno-docentes-y-calidad-de-la-docencia-universitaria.pdf>
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total: logros, objetivos, procesos de competencias y desempeño*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cerda, H. y León, A. (2005). *La evaluación en la educación colombiana: a propósito de un estudio sobre la realidad evaluativa en la Universidad Cooperativa de Colombia*. Medellín: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC). (2010). Resolución 0207 de 2010. Por la cual se reglamentan las audiencias públicas para selección de plaza en institución educativa oficial de conformidad con las listas de elegibles para proveer empleos que se rigen por el sistema especial de Carrera Docente. Recuperado de <https://www.cnsc.gov.co/index.php/normatividad/2013-11-14-13-38-28/2013-11-14-13-41-43/category/119-resoluciones#>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (s.f.). *Evaluación docente*. Bogotá: Autor.
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2003, 4 de septiembre). Acta 001 de 2003. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/58cb9ffe-dc49-4e2e-9afc-ae5a7548b454>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2004a, 16 de febrero). Acta 001 de 2004. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/dd165d76-8812-46cf-ba94-4e220fc04b26>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2004b, 11 de agosto). Acta 003 de 2004. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/711ec621-25dc-45dd-b088-285ebb1abeee>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2005a, 19 de enero). Acta 001 de 2005. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/be355046-67da-4bec-bf66-43ea9c253626>

- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2005b, 18 de febrero). Acta 003 de 2005. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/d6f5ac04-94a0-43b5-9181-212ffece77b8>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2005c, 23 de junio). Acta 005 de 2005. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/98b9f42c-d29a-4a7a-9f30-4d289742bcfc>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2006a, 2 de junio). Acta 005 de 2006. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/94762c52-e934-4876-b2e3-e8a418cb5a15>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2006b, 14 de diciembre). Acta 009 de 2006. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/cb002d58-9705-471d-b033-bc4f4afc2cf>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2008a, 20 de febrero). Acta 02 de 2008. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/ed91a8ee-f95f-41ab-bfd8-fb4850845030>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2008b, 12 de mayo). Acta 04 de 2008. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/a61dded7-ef55-4eb4-b07c-b0a6f217f315>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2008c, 17 de diciembre). Acta 09 de 2008. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/8ed5f5e0-2cb8-4565-8153-c0121b8839a3>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2009a, 24 de marzo). Acta 01 de 2009. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/ccdcfa98-7717-434a-a7bd-6d1aafe7fd09>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2009b, 7 de septiembre). Acta 03 de 2009. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/e3322c71-ecbd-4b25-959b-f812f71b19c9>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2009c, 17 de diciembre). Acta 04 de 2009. Comité Institucional de

Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/5fb9fda6-7807-4861-bd4d-71c900453c55>

Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2010a, 24 de febrero). Acta 01 de 2010. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/eba86a8f-1b47-42f4-ab9b-95c1137e59a6>

Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2010b, 24 de marzo). Acta 02 de 2010. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/d18dc2c6-4e78-43ba-aabf-54b94d703119>

Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2010c, 30 de abril). Acta 03 de 2010. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/bfef1250-51b0-42c4-9133-e0c506c07cbc>

Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2011a, 14 de marzo). Acta 01 de 2011. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/c0df2d74-4baf-445b-ba0d-f3245d145e6e>

Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2011b, 20 de junio). Acta 02 de 2011. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/e0964970-1cbd-4f32-91a0-fcd38d786b89>

Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2011c, 8 y 9 de septiembre). Acta 03 de 2011. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/c980e6b0-bf42-4c1a-aeb7-1284a53be548>

Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2012, 11 de julio). Acta 03 de 2012. Comité Institucional de Evaluación Docente. Segundo Seminario de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/7ddd715b-845f-478a-b975-bf19c8d627d1>

Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2013a, 21 de febrero). Acta 01 de 2013. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/a14710c7-0060-461c-b19e-03723f8d0f9c>

Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2013b, 19 de julio). Acta 03 de 2013. Comité Institucional de Eva-

- luación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/3ad23593-22c0-4e31-b8ad-6f6776973d7a>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2013c, 27 de septiembre). Acta 04 de 2013. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/dd08431b-291a-4c88-a255-db7c14de2d20>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2015a, 19 de agosto). Acta 01 de 2015. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/67c36543-d025-4fd6-894b-49cab7c9e36e>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2015b, 17 de septiembre). Acta 02 de 2015. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/8f042145-3461-45fc-acd7-971142bf6045>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2016a, 23 de agosto). Acta 03 de 2016. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/3e729628-34e4-45f6-ad93-9473182fbcc7>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2016b, 4 de octubre). Acta 05 de 2016. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/7568da8f-f8e2-4d8e-b9ec-a68201d1dfed>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2016c, 29 de noviembre). Acta 07 de 2016. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/1065ce6a-4590-42ee-a9d2-d7208bd43df5>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2017a, 14 de marzo). Acta 02 de 2017. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/c08e9e22-8f9a-417b-8138-ee9cd0e1600d>
- Comité de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2017b, 15 de marzo). Acta 03 de 2017. Comité Institucional de Evaluación Docente. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/943be03b-a9f9-4232-b768-f60c76bae0e7>
- Congreso de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html

- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Consejo Académico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2002a, 29 de enero). Acta 002 de 2002. Consejo Académico. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/ca/acta_2002-002.pdf
- Consejo Académico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2002b, 5 de febrero). Acta 003 de 2002. Consejo Académico. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/ca/acta_2002-003.pdf
- Consejo Académico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2002c, 26 de febrero). Acta 005 de 2002. Consejo Académico. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/ca/acta_2002-005.pdf
- Consejo Académico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2002d, 9 de abril). Acta 010 de 2002. Consejo Académico. Recuperado de https://sgral.udistrital.edu.co/xdata/ca/acta_2002-010.pdf
- Consejo Académico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2002e, 30 de abril). Acta 012 de 2002. Consejo Académico. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/ca/acta_2002-012.pdf
- Consejo Académico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2002f, 14 de mayo). Acta 013 de 2002. Consejo Académico. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/ca/acta_2002-013.pdf
- Consejo Académico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2002g, 18 de junio). Acta 016 de 2002. Consejo Académico. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/ca/acta_2002-016.pdf
- Consejo Académico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2002h, 12 de noviembre). Acta 032 de 2002. Consejo Académico. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/ca/acta_2002-032.pdf
- Consejo Académico de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2010, 10 de agosto). Resolución 56 de 2010. Por la cual se adopta[n] los formatos para registrar el plan de trabajo académico y los instrumentos de evaluación del desempeño académico de los docentes de la UPTC. Recuperado de http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria_general/consejo_academico/resoluciones_2010/res_56_2010.pdf
- Consejo de Coordinación Universitaria. (2002). Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe Global 1996-2000. Recuperado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/SERVICIOSGENERALES/PLANIFICACION_Y_CALIDAD/AREA_DE_CALIDAD1/EVALUACION_TITULACIONES/INFORME_GLOBAL0_PNECU.PDF

- Consejo Nacional de Acreditación. (2006). *Lineamientos para la acreditación institucional*. Bogotá: Corca.
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2014). *Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Bogotá: Autor. Recuperado de https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-319917_recurso_1.pdf
- Consejo Superior de la Universidad de Antioquia. (1996, 22 de julio). Acuerdo Superior 083 de 1996. Por el cual se expide el Estatuto Profesoral de la Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/6d7bf580-bf7f-4282-8ad6-e0ebd74d2dc5/estatuto-profesoral-con-concordancias.pdf?MOD=AJPERES>
- Consejo Superior de la Universidad de Nariño. (1994, 16 de junio). Acuerdo 057 de 1994. Por el cual se expide el Estatuto del Personal Docente de la Universidad de Nariño. Recuperado de <http://www.udenar.edu.co/recursos/wp-content/uploads/2018/06/estatuto-docente-2018.pdf>
- Consejo Superior de la Universidad del Atlántico. (1997, 30 de enero). Acuerdo 001 de 1997. Por el cual se reglamenta el Estatuto Docente de la Universidad del Atlántico. Recuperado de https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/pdf/arc_3350.pdf
- Consejo Superior de la Universidad del Cauca. (2005, 18 de noviembre). Acuerdo 090 de 2005. Por el cual se adopta el Sistema de Evaluación del Profesor. Recuperado de <http://portal.unicauca.edu.co/versionP/documentos/acuerdos/acuerdo-no-090-de-2005>
- Consejo Superior de la Universidad del Cauca. (2016, 12 de mayo). Acuerdo Superior 028 de 2016 (derogación de los acuerdos 048 de 1997, 014 de 2001, 070 de 2005 y modificación del Acuerdo Superior 024 de 1993). Recuperado de <http://portal.unicauca.edu.co/versionP/documentos/acuerdos/acuerdo-superior-028-de-2016-derogación-de-los-acuerdos-048-de-1997-014-de-2001-070-de-2005-y-modifi>
- Consejo Superior de la Universidad del Magdalena. (2003, 19 de marzo). Acuerdo Superior 007 de 2003. Estatuto Docente. Recuperado de http://ciudadano.unimagdalena.edu.co/index.php?option=com_remository&Itemid=131&func=fileinfo&id=56
- Consejo Superior de la Universidad del Tolima. (1994, 14 de abril). Acuerdo 031 de 1994. Por el cual se expide el Estatuto Profesoral de la Universidad del Tolima. Recuperado de http://administrativos.ut.edu.co/images/universidad/normatividad/Estatuto_Profesorial.pdf

- Consejo Superior de la Universidad del Valle. (2007, 1.º de junio). Acuerdo 007 de 2007. Por el cual se expide el Estatuto del Profesor de la Universidad del Valle. Recuperado de <http://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-superior/acuerdos/2007/Acu-007.pdf>
- Consejo Superior de la Universidad Industrial de Santander. (1994, 5 de octubre). Acuerdo 63 de 1994. Reglamento del Profesor. Recuperado de <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/acercaUis/reglamentos/reglamentoProfesor.pdf>
- Consejo Superior de la Universidad Industrial de Santander. (2005, 7 de febrero). Acuerdo 003 de 2005. Por el cual se modifica el Acuerdo Superior 048 de 2004, que reglamentó el proceso de selección de profesores de la Universidad Industrial de Santander. Recuperado de http://ead.uis.edu.co/acreditacion/documentos_tec/Acuerdo 003 de 2005 C.S Modifica el Acuerdo Superior N° 048 de 2004.pdf
- Consejo Superior de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (1993, 12 de marzo). Acuerdo 021 de 1993. Por el cual se modifica y adopta el Estatuto del Profesor Universitario de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Recuperado de http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria_general/consejo_superior/acuerdo_1993/acuerdo_021_1993.pdf
- Consejo Superior de la Universidad Santo Tomás. (2008). Reglamento Estudiantil Pregrado. Recuperado de <https://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/reglamentos/reglamento-estudiantil-pregrado.pdf>
- Consejo Superior de la Universidad Tecnológica de Pereira. (1993, 6 de mayo). Acuerdo 014 de 1993. Por el cual se expide el Estatuto Docente de la Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/vicerrectoria-academica/archivos/estatutodocente.pdf>
- Consejo Superior Universitario de la Universidad de Caldas. (2002). Acuerdo 21 de 2002. Por el cual se adopta el Estatuto del Personal Docente de la Universidad de Caldas. Recuperado de <http://sig.ucaldas.edu.co/admiarchigestion/H0010-097-021-1.PDF>
- Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (s.f.). Proyecto de Acuerdo. Por medio del cual se establece la planta de personal docente de la universidad, se reforma el Acuerdo 011 de 2002, se autoriza y reglamenta la apertura de concurso público de méritos para proveer cargos y se dictan otras disposiciones.
- Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (1993a, 23 de diciembre). Acuerdo 026 de 1993. Por el cual se expide el Estatuto del Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (1993b, 23 de diciembre). Acuerdo 027 de 1993. Por el cual se expide el estatuto estudiantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_1993-027.pdf
- Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (1997, 8 de abril). Acuerdo 003 de 1997. Por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_1997-003.pdf
- Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2001). Proyecto Universitario Institucional. Plan de Desarrollo 2001-2005. "Educación de calidad para la equidad social".
- Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2002a, 8 de febrero). Acuerdo 001 de 2002. Por el cual se adopta el Plan de Desempeño de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-001.pdf
- Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2002b, 19 de julio). Acuerdo 007 de 2002. Por el cual se expide el Reglamento de Concursos Públicos de Méritos para la provisión de cargos en la Planta de Personal Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-007.pdf
- Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2002c, 19 de julio). Acuerdo 008 de 2002. Por el cual se institucionalizan los Comités y la Evaluación Docente. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-008.pdf
- Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2002d, 15 de noviembre). Acuerdo 011 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto del Docente de Carrera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-011.pdf
- Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2004a, 2 de junio). Acuerdo 001 de 2004. Por el cual se reglamenta el sistema de bonificaciones docentes en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2004-001.pdf
- Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2004b, 30 de junio). Acuerdo 002 de 2004. Por medio del cual se crea el programa de incentivos para los coordinadores académicos. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/6161088d-a785-49ee-b60e-334ca0a1c210>

- Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2006a, 10 de mayo). Acuerdo 006 de 2006. Por el cual se modifican algunos artículos del Acuerdo 007 de 2002 y se dictan otras disposiciones. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2006-006.pdf
- Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2006b, 12 de junio). Acuerdo 008 de 2006. Por el cual se modifican algunos artículos del Acuerdo 007 de 2002. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2006-008.pdf
- Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2007a, 3 de octubre). Acuerdo 05 de 2007. Por el cual se expide el Reglamento de Concursos Públicos de Méritos para la provisión de cargos en la planta de personal docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2007-005.pdf
- Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2007b, 20 de diciembre). Acuerdo 009 de 2007. Por el cual se reglamenta el Estatuto Docente de la Universidad Distrital en cuanto a políticas y procedimientos para el apoyo a la formación postgradual de alto nivel a profesores de carrera y se dictan otras disposiciones.
- Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2016). Proyecto de acuerdo. Por el cual se expide la reglamentación para la apertura, convocatoria, procedimiento, realización y declaración de ganadores de concursos públicos de méritos para la provisión de cargos en la planta de personal docente en la universidad. Documento no publicado.
- Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia. (1996, mayo). Estatuto de Personal Docente. Recuperado de http://www.unal.edu.co/dnp/Archivos_base/Acuerdo45.pdf
- Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia. (2005, 4 de mayo). Acuerdo 016 de 2005. Por el cual se adopta el Estatuto de Personal Académico de la Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.manizales.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/a0016_05s.pdf
- Contreras, G. (2008). La evaluación de la docencia y su diagnóstico. *Reencuentro*, 53, 21-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005303>
- Contreras, G., Faúndez, F., Gutiérrez, A., Jiménez, G., Ponce, M. y Silva, E. (2007). Evaluación de la docencia universitaria. Diagnóstico del proceso. En *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria* (pp. 98-120). Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda); Grupo Operativo de Universidades Chilenas; Fondo de Desarrollo Institucional del Mineducación

- de Chile. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2007/12/evaluacion-del-desempeno-docentes-y-calidad-de-la-docencia-universitaria.pdf>
- Coppola, N. (s.f.). *La evaluación de la función docente en la Universidad de Buenos Aires*. Trabajo presentado en el simposio “Pensar la universidad en sus contextos: perspectivas evaluativas”, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab47.pdf>
- Cordero, G. y González, C. (2016). Análisis del modelo de evaluación del desempeño docente en el marco de la Reforma Educativa Mexicana. *AAPE: Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(46). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2242>
- Cortés, F. y Ureña, J. (s.f.). *Palara autorregulación. Diccionario médico-biológico, histórico y etimológico*. Recuperado de <https://dicciomed.usal.es/palabra/autor-regulacion>
- Crítica. (2018). Wikipedia. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Crítica>
- Cruz, M. (2007). *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario* (tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de www.tdx.cat/bitstream/10803/5285/1/mca1de1.pdf
- De Diego, M. y Rueda, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 59-76.
- De la Garza, J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México. Avances y perspectivas. *Perfiles Educativos*, 35, 33-45. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229960004>
- De Saint-Exupéry, A. (2003). *El Principito*. Buenos Aires: Emecé.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco.
- Demuth, P. B. (2004). *Modelos curriculares: análisis y reconstrucción*. Chaco: Universidad Nacional del Nordeste.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100004
- Díaz-Barriga, Á. (1982). Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones para la docencia. *Perfiles Educativos*, 15, 16-37. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/299871228_Tesis_para_una_teor%C3%ADa_de_la_evaluaci%C3%B3n_y_sus_derivaciones_para_la_docencia

- Díaz-Barriga, Á. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie05a05.htm>
- Díaz-Barriga, Á. (2004). Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos. En M. Rueda (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 63-75). Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Díaz-Barriga, Á. (2010). El docente ante los resultados de la evaluación. *Actualidades Pedagógicas*, 56. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/view-content.cgi?article=1043&context=ap>
- Diccionario Actual. (s.f.). ¿Qué es autoevaluación? Definición, concepto y significado. Recuperado de <https://diccionarioactual.com/autoevaluacion/>
- Dimaté, C., Tapiero, O., González, C. I., Rodríguez, R. y Arcila, M. A. (2017). La evaluación del desempeño docente. *Folios*, 46, 83-95. Recuperado de revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/download/6301/5232
- Docimófilos. (2007). Caracterización de las formas “evaluación educativa” en la Universidad Santo Tomás sede Bogotá, modalidad presencial. *Hallazgos*, 7, 177-193. Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1676/1825>
- Ediciones SEM. (2003). *Evaluación del sistema educativo (sistema, programas, instituciones, docentes y alumnos)*. Bogotá: Autor.
- Escudero, T., Mateo, J. y de Miguel, F. M. (1999). La evaluación del profesorado de secundaria: la opinión de los profesores. *Revista de Educación*, 318, 227-250. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39137450_La_evaluacion_del_profesorado_de_secundaria_la_opinion_de_los_profesores
- Espinoza, O. y González, L. (2010). *Evaluación de desempeño en la educación superior: un modelo de análisis*. Santiago: Ediciones de la CNA de Chile.
- Estrada, E. (2007). Michel Foucault: la ontología histórica de nosotros mismos en los tiempos de la producción. *Escritos*, 15(34). Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/download/399/346>
- Estudiantes de Ingeniería Electrónica. (2018). Comunicado. Asamblea de Estudiantes de Ingeniería Electrónica. Documento no publicado.
- “Evaluación docente es una necesidad para mejor[ar] la calidad de la educación”. (2014, 14 de mayo). *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/evaluacion-docente-una-necesidad-mejor-calidad-de-educa-articulo-492469>

- Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2016). Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía (Paiep). Criterios para la evaluación docente en el Paiep. Notas para el debate y la reflexión. Consejo Paiep 2016-1. Documento no publicado.
- Fernández, N. y Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina: situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf
- Ferrández, R., Mora, M. T. y Lorente, E. (1999). Problemas en la interpretación del rendimiento de los estudiantes como indicador de calidad de una institución. En Ministerio de Educación y Cultura (ed.), *Indicadores en la universidad: información y decisiones* (pp. 263-274). Madrid: Fareso.
- Flórez, R. (2001). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales* (vol. 3). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas* (2.^a ed.). Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar* (34.^a ed.). México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2011). *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos.
- Foucault, M. (2013). Sobre la arqueología de las ciencias. Respuesta al Círculo de Epistemología. En *¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método* (pp. 223-265). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuentes-Medina, M. E. y Herrero, J. R. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 353-368. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2796473.pdf>
- Fundéu BBVA. (s.f.). Estado de la cuestión. Recuperado de <https://www.fundeu.es/consulta/estado-de-la-cuestion-2670/>
- García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 96-108. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4658/5095>
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://www.casadellibro.com/libro-inteligencias-multiples-la-teoria-en-la-practica/9788449325946/1862454>

- González, H. (2016). *Caracterización del saber pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía —Paiep— en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas* (tesis de doctorado). Universidad de Manizales y Cinde, Manizales.
- González, K., Padilla, J. E. y Rincón, D. A. (2011). Fundamentos conceptuales para la evaluación del docente en contextos *b-learning*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 34, 220-243. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194222473010.pdf>
- González Maura, V. (2004). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412934>
- Gracia, E. y de la Iglesia, M. C. (2006). Sobre la opinión que los alumnos tienen de la efectividad de la docencia. Una primera exploración con encuestas en teoría económica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4), 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie3742701>
- Grediaga, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies).
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Guevara, C. (2017). *Evaluación docente en la educación superior: un estudio de caso Corporación Universitaria Unitec* (tesis de maestría). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá. Recuperado de [https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/16793/5/Álvarez Guevara Carolina 2017.pdf](https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/16793/5/Álvarez%20Guevara%20Carolina%202017.pdf)
- Guevara, G., Meléndez, M. T., Ramón, F. E., Sánchez, H. y Tirado, F. (2016). *La evaluación docente en el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guyot, V., Marincevic, J. y Becerra, M. (1996). *Los usos de Foucault*. Buenos Aires: El Francotirador.
- Guzmán, F. (2018). La experiencia de la evaluación docente en México: análisis crítico de la imposición del servicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 135-158. <https://doi.org/10.15366/rie2018.11.1.008>
- Hardt, M. y Negri, A. (2004). *Imperio* (3.ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Herrero, J., Pérez, R., Gómez-Torres, M., Vizcaya, M. y Mora, P. (s.f.). *Buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/16365316.pdf>

- Hidalgo, S., Orozco, M. y Daza, M. (2015). Trabajando con aprendizaje ubicuo en los alumnos que cursan la materia de Tecnologías de la Información. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 605-621. Recuperado de <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/141>
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- laies, G., Bonilla, J., Brunner, J., Halpern, P., Granovsky, M., Tiana, A., ... Tenti, E. (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-Unesco). Recuperado de https://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/evaluar_evaluaciones_iipe.pdf
- Ibáñez Gracia, T. (1996). *Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y la psicología*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Ibar, M. (2002). *Manual general de evaluación*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional. ¿Qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2096567>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (1997). *Formación de docentes universitarios: orientaciones para el diseño de un proyecto nacional*. Bogotá: Arfo.
- Jaime, G., Romero, L., Rincón, E. y Jaime, L. (2008). Evaluación de desempeño docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 11, 167-178. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3324368>
- Jurado, F. (coord.). (2003). *Memorias del Seminario Evaluación: conceptualización, experiencias, prospecciones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- La RAE respondió a la orden del juez que pide una 'Bogotá mejor para todos... y todas'. (2017, 15 de diciembre). *Pulzo*. Recuperado de <http://www.pulzo.com/nacion/respuesta-rae-uso-bogota-mejor-para-todos-todas-PP406794>
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- López-Barajas, D. y Ruíz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84. Recuperado de [https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/45096/1/La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables mas relevantes.pdf](https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/45096/1/La%20evaluacion%20de%20la%20docencia%20universitaria.%20Dimensiones%20y%20variables%20mas%20relevantes.pdf)
- Loureiro, S., Míguez, M. y Otegui, X. (2016). Desempeño docente en la enseñanza universitaria: análisis de las opiniones estudiantiles. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 55-67. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2576>

- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (eds.). (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile; MIDE-UC. Recuperado de http://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf
- Marín-Díaz, D. (2015). La clave es el individuo: prácticas de sí y aprendizaje permanente. *Educação Unisinos*, 19(2), 168-174. <https://doi.org/10.4013/edu.2015.192.01>
- Martín, J. P. y Ovejero, A. (2006). Michel Foucault, un ejemplo de pensamiento postmoderno. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, 46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4143789>
- Martín-Descalzo, J. (1995). *Razones para el amor*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.
- Martínez, A. (2005). Dispositivos, sistemas y tendencias en América Latina. *Novedades Educativas*, 176, 20-21.
- Martínez, J. (2012). *Evaluación a la evaluación docente en la Universidad de Nariño*. Pasto: Centro de Publicaciones de la Universidad de Nariño.
- Martínez-Chairez, G. y Guevara-Araiza, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 113-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596007>
- Maussa, E. (2014). Características, principios y fines de la evaluación del desempeño docente. *Praxis*, 10, 8-20. Recuperado de http://www.academia.edu/32511126/CARACTERÍSTICAS_PRINCIPIOS_Y_FINES_DE_LA_EVALUACIÓN_DEL_DESEMPEÑO_DOCENTE_FEATURES_PRINCIPLES_AND_PURPOSES_OF_TEACHER_PERFORMANCE_EVALUATION
- Medina, A. (1991). *Bases para un diseño curricular de centro y aula*. Córdoba: Centro Asociado de Córdoba; UNED.
- Melo-Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E. y Hernández-Santamaría, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo y Sociedad*, 78, 59-111. <https://doi.org/10.13043/DYS.78.2>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones; Grupo Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (s.f.). 4. Evaluación. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/evaluacion.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1993). Decreto 1210 de 1993. Por el cual se reestructura el régimen orgánico especial de la Universidad Nacional de Co-

- lombia. DO: 40.928. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-104249_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994, 3 de agosto). Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2001a, 31 de diciembre). Decreto 2912 de 2001. Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional a los docentes de las Universidades Estatales u Oficiales del Orden Nacional, Departamental, Municipal y Distrital. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86123_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2001b). *Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/LorenaGuaquespud/informe-nacional-sobre-el-desarrollo-de-la-educacion-en-colombia-114871034>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002a, 19 de junio). Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. DO: 44.840. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/decreto_1278_2002.html
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002b, 19 de junio). Decreto 1279 de 2002. Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86434_Archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2003). *Manual de la evaluación de desempeño*. Bogotá: Autor. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-81030_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). Acuerdo 003 de 2007. Grupo de Seguimiento al Régimen Salarial y Prestacional de los Profesores de las Universidades Públicas. Recuperado de http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallIG/home_9/recursos/general/documentos/normatividad_externa/21072009/acuerdo_003_seguimiento_1279.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008a). *Discusión nacional: la evaluación en Colombia. Documento síntesis*. Bogotá: Autor. Recuperado de <https://docplayer.es/351644-Discusion-nacional-la-evaluacion-en-colombia.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008b). *Evaluación anual de desempeño laboral. Docentes y directivos docentes. Guía metodológica*. Bogotá: Autor. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-157083_recurso_6.unknown

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009, 16 de abril). Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Resolución 23096 de 2016. Por medio de la cual se otorga la acreditación institucional de alta calidad a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con domicilio en la Ciudad de Bogotá, D. C. Recuperado de http://autoevaluacionyacreditacion.udistrital.edu.co/sites/default/files/resoluci%C3%B3n_23096_2016.pdf
- Ministerio de Relaciones con las Cortes y de la Secretaría del Gobierno. (1989). Real Decreto 1086 de 1989, sobre retribuciones del profesorado universitario. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1989/BOE-A-1989-21967-consolidado.pdf>
- Minniti, P., Irrazábal, P., Villegas, I., Pérez, F. y Ferrari, M. (2009). Evaluación de profesores universitarios por sus labores de investigación y creación. *Calidad en la Educación*, 31, 231-243. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3214519>
- Misas, G. (1994). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Montoya, J. (2012). Evaluar las evaluaciones: diseño y puesta a prueba de un sistema de evaluación para el mejoramiento de la docencia en unidades. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 48-58. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4426/4849>
- Montoya, J., Arbesú, I., Contreras, G. y Serrato, S. C. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 15-42. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3111/3309>
- Montoya, J. y Ramírez, M. I. (2013). Modelos de evaluación docente en la universidad: pasado, presente y futuro. *Historia de la Educación Colombiana*, 16(16), 273-300. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5016189>
- Montt, P. (2011). ¿Por qué y para qué la evaluación docente en América Latina? *Elementos constitutivos de esta política pública, experiencias comparadas*. Trabajo presentado en el seminario organizado por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Centro de Estudios en Políticas Públicas y Formar Foundation, Buenos Aires.

- Moreno, T. (2011a). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 130-144. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4712>
- Moreno, T. (2011b). Frankenstein evaluador. *Revista de la Educación Superior*, 40(160), 119-131. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000400006
- Moreno, T. (2018). La evaluación docente en la universidad: visiones de los alumnos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 87-102. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.005>
- Morey, M. (1983). *Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus.
- Muñiz, J. y Fonseca, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5(1), 13-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3216021>
- Muñoz, D. y Alvarado, S. (2009). La integralidad como multidimensionalidad: un acercamiento desde la teoría crítica. *Hologramática*, 6(11), 103-116. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130515070948/articuloSaraV.hologramatica11_v1pp103_116.pdf
- Murillo, F. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art3.pdf
- Murillo, F. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120. Recuperado de rieoei.org/rie53a05.pdf
- Murillo, J. (2005). Una panorámica de la carrera docente en América Latina. Sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño profesional. *Revista Prelac*, 1, 52-58. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Niño, L. (2001). Las tendencias predominantes en la evaluación docente. *Opciones Pedagógicas*, 24, 45-56.
- Niño, L. (2004). Políticas educativas y evaluación docente: medición, objetividad y control para la exclusión. *Revista Educación y Cultura*, 65.
- Ochoa, M. (2013). *Lineamientos para la selección y evaluación de docentes y estudiantes y el desarrollo docente*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-338173_archivo_pdf.pdf
- Oficina de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2016a, 29 de noviembre). Acta 07 del Comité Institucional de Evaluación

- Docente de 2016. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/1065ce6a-4590-42ee-a9d2-d7208bd43df5>
- Oficina de Evaluación Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2016b). Protocolo para realizar la evaluación docente en la Universidad Distrital. Recuperado de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/7bc55d2f-f123-4a46-a949-084b5f567295>
- Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc). (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (1996). Evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 215-230. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie10a09.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2000). *Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional*. Recuperado de https://www.oei.es/historico/quipu/marco_accion_americas.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1997). Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (1997). *Reviews of national policies for education. Mexico. Higher education*. París: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>
- Palacios, V. (2017). *Entrevistas a docentes, estudiantes y egresados de la Licenciatura en Pedagogía Infantil sobre Evaluación Docente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Manuscrito no publicado.
- Parada, L. (2016). Sistema de evaluación docente, instituciones de educación superior tecnológica: lineamientos de calidad. *Praxis & Saber*, 7(13), 177-198. <https://doi.org/10.19053/22160159.4171>

- Parra, M. C. y Trujillo, M. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Venezuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art6.pdf
- Pérez, R. y Mestre, U. (2007). *B-learning o aprendizaje bimodal*. La Habana: Editorial Universitaria.
- Piaget, J. (1929). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Madrid: La Lectura.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Marínez Roca.
- Piatti, L. (s.f.). Características de la evaluación educativa. *SlideShare*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/juanrobalinoortiz/caractersticas-de-la-evaluacin-educativa-62485133>
- Pinilla, A., Sáenz, M. y Vera, L. (2003). *Reflexiones sobre educación universitaria I*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pires, C. L. (2009). *Formação de professores e avaliação formativa: análise de um projeto de interação universidade-escola* (tesis doctoral). Universidade Estadual Paulista, São Paulo. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101992>
- Plessi, P. (2014). *Saber mejor. Saber evaluar*. Madrid: Narcea.
- Porlan, R. (1997). *Constructivismo y escuela* (4.^a ed.). Sevilla: Diada.
- Portilla, A. B. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5017/abpr1de5.pdf;sequence=1>
- Presidencia de la República. (1992, 3 de septiembre). Decreto 1444 de 1992. Por el cual se dictan disposiciones en materia salarial y prestacional para los empleados públicos docentes de las universidades públicas del orden nacional. DO: 40.568. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103567_archivo_pdf.pdf
- Presidencia del Gobierno Español. (1983, 25 de agosto). Ley Organica 11 de 1983, de Reforma Universitaria. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>
- Presidencia del Gobierno Español. (2001, 21 de diciembre). Ley Orgánica 6 de 2001, de Universidades. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Presidencia del Gobierno Español. (2007, 12 de abril). Ley Orgánica 4 de 2007. Por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

- Quiceno, H. y Sánchez, T. (2006). *Tutoría de tesis doctoral*. Manuscrito no publicado.
- Ramírez, Á. I. (2009). *Evaluación de los aprendizajes y desarrollo institucional. Organización Sistema de Evaluación Institucional -SEI- Decreto 1290 de 2009*. Bogotá: Ecoe. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/libro/evaluacion-de-los-aprendizajes-y-desarrollo-institucional-organizacion-sistema-de-evaluacion>
- Rectoría de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2016, 24 de noviembre). Resolución 653 de 2016. Por la cual se reglamenta el manual de uso de los símbolos e imagen institucional de la universidad y se definen las aplicaciones generales para su utilización.
- Rectoría de la Universidad Industrial de Santander. (2008, 31 de octubre). Procedimiento para la evaluación docente. Recuperado de <http://ciencias.uis.edu.co/consejo/sites/default/files/PFO.11.pdf>
- Reyes, L. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la educación superior. *Tecné, Episteme y Didaxis (TED)*, 9. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/5624>
- Rico, M., Montalvo, E. y Ayala, S. (2001). Utilidad de la evaluación del desempeño docente. *Revista de Enfermería*, 9(3), 137-141. Recuperado de http://www.index-f.com/DOCUMENTOS_EBE/cuiden-evidencia/RE-IMSS-2001-3.pdf
- Rizo, H. (1999). Evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1).
- Rizo, H. (2004). Evaluación del docente universitario. Una visión institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(2). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/883Rizo.pdf>
- Rizo, H. (2005). Evaluación del desempeño docente: tensiones y tendencias. *Revista Prelac*, 1, 146-163. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Roa-Tampe, K. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y Educadores*, 20(1), 41-62. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.3>
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista Prelac*, 1, 6-23. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Rockwell, E. (s.f.). *¿Qué dice la investigación cuantitativa sobre la evaluación del desempeño docente?* México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN.

- Rockwell, E. (2015). Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1). Recuperado de [ppct.caicyt.gov.ar › index.php › efi › article › download](http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download)
- Rodríguez, J. G. (2008). Evaluación del profesorado en universidades públicas. Una aproximación a la situación de Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art4.pdf
- Rodríguez, J. R. y Durand, J. P. (2013). Notas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 35, 46-56. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2013/e>
- Rodríguez, M. E. (2010). Exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre la evaluación. *Enunciación*, 15(1), 36-58. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3104/4463>
- Rodríguez, Y. y Berbell, C. (2016, 12 de agosto). Ulpiano, el de dar a cada uno lo suyo. *Confilegal*. Recuperado de <https://confilegal.com/20160814-ulpiano-dar-uno-lo-le-corresponde/>
- Rodríguez Cavazos, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5), 36-45. Recuperado de http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagogia_tradicional_y_humanista.pdf
- Rojas, A. J. (2012). La evaluación docente: un acercamiento al estado del arte. *Revista de Educación y Pensamiento*, 19, 62-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3974324>
- Romero Farfán, L. J. (2007). Concepciones de evaluación y de evaluación docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 10, 137-148. Recuperado de <http://hispadoc.es/descarga/articulo/3324262.pdf>
- Royero, J. (s.f.). Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/334royero.pdf>
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- Rueda, M. (2010). Reflexiones generales a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana*

- de *Evaluación Educativa*, 3(1e). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4552>
- Rueda, M., Luna, E., García, B. y Loredó, J. (2011). Resultados y recomendaciones. En M. Rueda (coord.), *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades* (pp. 197-222). México: IISUE-UNAM; Bonilla Artigas Editores.
- Rueda, M., Serrano, E., García, B. y Loredó, J. (2010). La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 77-92. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4506/4930>
- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (2011). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (2.^a ed.). México: UNAM; Plaza y Valdés.
- Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, Á. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Salazar, J. (2008). Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a la realidad en las universidades públicas y/o estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art5.pdf
- Sánchez, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. Universidad de Manizales-Cinde. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091210042624/tesis-sanchez.pdf>
- Sánchez, T. (2009). Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1675-1711. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77314999021.pdf>
- Sánchez, T. (2010). Dimensiones ética y estética de la evaluación. *Revista Magistro*, 4(7), 47-59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3714259.pdf>
- Sánchez, T. (2011). Evaluación docente en la UD. Notas para un debate. Documento de trabajo no publicado.
- Sánchez, T. (2014). Evaluación educativa: valores y tipología. Artículo no publicado. Recuperado de <https://drive.google.com/drive/folders/0BwQAxb8O-xBgfjVOZkpFcmU5TkdxY3BleEpHSlhMcGIKQUdscndpc3FlazZXaVNTUIRRQ2s>
- Sánchez, T. (2015). *La evaluación en Colombia: segunda mitad del siglo XX. Esbozo de una genealogía*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Sánchez, T. (2017). Evaluación docente: ese sutil y perpetuo dispositivo de control. Documento no publicado.
- Sánchez, T. (2018a). Respuestas de los docentes a la encuesta “evaluación docente”. Documento no publicado.
- Sánchez, T. (2018b). Respuestas de los estudiantes a la encuesta “evaluación docente”. Documento no publicado.
- Sánchez, T., de la Torre, O., Mosquera, F., Velasco, M., Landazábal, D. P., Bustos, S. y Suzunaga, J. C. (2017). *Memoria de reunión. Equipo de investigación*. Manuscrito no publicado.
- Sánchez, T., de la Torre, O. y Mosquera, F. (2016). *Propuesta de investigación. La evaluación: un proceso de formación y transformación docente*. Manuscrito no publicado.
- Sánchez, T., González, H., Arias, F. y Vitarelli, M. (2017). *Formación docente en la universidad: una analítica descriptiva*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sánchez, T., Velasco, M., Landazábal, D. P. y Suzunaga, J. C. (2017). *Encuesta de evaluación docente*. Manuscrito no publicado.
- Sánchez, T. y Arias, F. (2018). Evaluación: mecanismo de gestión y control del trabajo docente en educación superior. *InterMeio*, 24(47), 147-166. Recuperado de <http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/5908/4367>
- Sánchez Rodríguez, A. J. (2015). El sistema de evaluación de la actividad investigadora de profesores universitarios. *Redur*, 13, 207-231.
- Sánchez Vázquez, A. (1969). *Ética*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Santana, L. y Hernández, H. (2013). *El trabajo de los docentes: la mirada de los estudiantes*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santos-Guerra, M. Á. (s.f.). Diez principios para la evaluación del profesorado. *El Diario de la Educación*. Recuperado de <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/06/19/diez-principios-para-la-evaluacion-del-profesorado/>
- Secretaría de Educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (1999). *Hacia una cultura de la evaluación. Tercer Foro Educativo Distrital. Memorias*. Bogotá: Autor.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2001). *Evaluar para mejorar la educación*. Bogotá: Alfaomega.
- Serrato, S. (2014). La evaluación de la docencia en Iberoamérica: avances, perspectivas e innovación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 7-13. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3110/3308>
- Shakespeare, W. (1993). *Hamlet. Otelo*. Bogotá: Panamericana.

- Spes. (1958). *Diccionario ilustrado latino-español español-latino*. Barcelona: Autor.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tamayo, A. (2013). Hacia un modelo pedagógico para la autonomía y la democracia. En L. S. Niño Zafra (comp.), *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia* (pp. 121-139). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/libro_curriculo_y_evaluacion.pdf
- Tamayo, M. (1996). *El proceso de la investigación científica* (3.^a ed.). Ciudad de México: Limusa. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/eureka/pudgvirtual/Tamayo.pdf>
- Tejedor, F. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99151/94741>
- Tejedor, F. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 319-327. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/rie/article/view/4447/4874>
- Tejedor, F. y Jornet, J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Número Especial), 1-29. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-tejedorjornet.html>
- Tenti, E. (s.f.). *Los docentes y la evaluación*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile; IIPE/Unesco. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos31/docentes-evaluacion/docentes-evaluacion.shtml>
- The Free Dictionary. (2016). Crítica. Recuperado de <http://es.thefreedictionary.com/critica>
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie10a02.htm>
- Tiana, A. (1997). *Tratamiento y usos de la información en evaluación*. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <https://upce.rec.uba.ar/Indicadores%20y%20Uso%20de%20la%20Informacin/Tiana%20Ferrer-%20Tratamiento%20y%20usos%20de%20la%20informaci%C3%B3n%20en%20evaluaci%C3%B3n.pdf>
- Toro, C., Backhouse, P. y Valassina, F. (2007). Recomendaciones para [la] implementación de un modelo de evaluación del desempeño docente. En *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria* (pp. 178-182). Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda); Grupo Operativo de

- Universidades Chilenas; Fondo de Desarrollo Institucional del Mineducación de Chile. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2007/12/evaluacion-del-desempeno-docentes-y-calidad-de-la-docencia-universitaria.pdf>
- Torres, A. (2016, 2 de marzo). Los usos de la evaluación. *Milenio*. Recuperado de <http://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/los-usos-de-la-evaluacion>
- Torres, G. (2011). Evaluación en educación: necesidades de políticas institucionales con visión pedagógica. *Praxis & Saber*, 2(4), 219-239. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1124/1123
- Traverso, J. F. (2018). Poder y biopoder en la obra de Michel Foucault: del análisis de la sociedad disciplinaria al de la población. *Red Sociales: Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 5(2), 118-134. Recuperado de <http://www.redsocialesunlu.net/wp-content/uploads/2018/09/REDSOC025-07-ASEC-TRAVERSO-PÁG.-118-134.pdf>
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view-File/4663/5100>
- Vain, P. D. (1998). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Misiones. Recuperado de [http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/La Evaluación de la Docencia Universitaria un Problema Complejo - Vain.pdf](http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/La%20Evaluaci3n%20de%20la%20Docencia%20Universitaria%20un%20Problema%20Complejo%20-%20Vain.pdf)
- Valdés, H. (2000). *Evaluación de procesos de enseñanza y de aprendizaje*. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, Ciudad de México. Recuperado de https://selinea.unidep.edu.mx/files/614to3368_396to614_r32902016040111051439614.pdf
- Van Amelsvoort, G., Manzi, J., Matthews, P., Roseveare, D. y Santiago, P. (2009). *Estudo OCDE: avaliação de professores em Portugal*. Recuperado de www.oei.es/historico/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf
- Vargas, A. y Calderón, M. L. (2005). Consideraciones para una evaluación docente en la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(Número Especial). Recuperado de <http://www.cea.ucr.ac.cr/media/diea/publicaciones/consid-evaluacion-docente.pdf>
- Velasco, M. y Sánchez, T. (2017). *Propuesta de plan de acción para la actualización y el rediseño de la Política de Evaluación Docente en la UDFJC*. Bogotá: Documento de trabajo no publicado.

- Vergara, G. y Cuentas, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción*, 31(6), 914-934. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/310/31045571052.pdf>
- Verona, M. C. (2005). Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. *Revista Cubana de Educacion Superior*, 2, 19-34.
- Vicerrectoría Académica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2007). Plan Estratégico de Desarrollo 2007-2016. Recuperado de <http://planeacion.udistrital.edu.co:8080/documents/280760/3d0f2131-98ce-4006-9afd-bd6dd-dddc68d>
- Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia. (2011). *Evaluación docente integral con fines de mejoramiento (Edificando). El modelo general, los criterios, descriptores, perspectivas e instrumentos de evaluación*. Bogotá: Autor. Recuperado de www.edificando.unal.edu.co/descargables/model-edificando.pdf
- Villamizar, J. (2005). Los procesos en la evaluación educativa. *Educere*, 9(31), 541-544. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603115.pdf>
- Villavicencio, J. E. (2008). Evaluación del desempeño docente: la experiencia del Programa Académico de Odontología de la Universidad del Valle, 2005-2007. *Colombia Médica*, 39(1), 57-63. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/3342/1/evaluacion.pdf>
- Virilio, P. (1996). *El arte del motor: aceleración y realidad virtual*. Buenos Aires: Manantial.
- Virilio, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra.
- Visbal-Cadavid, D., Mendoza-Mendoza, A. y Corredor-Carrascal, K. (2015). Evaluación del desempeño docente mediante el análisis envolvente de datos: un estudio de caso. *Entramado*, 11(2), 218-225. <https://doi.org/10.18041/entramado.2015v11n2.22216>
- Von Mises, E. (2011). *La acción humana. Tratado de economía* (10.ª ed.). Madrid: Unión.
- Weiss, C. (1990). *Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción* (2.ª ed.). México: Trillas.
- Zorrilla, J. F. (2013). La evaluación consultiva y el desarrollo académico: una perspectiva para la innovación. *Perfiles Educativos*, 35(Número Especial), 67-81. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2013/e>
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

Zúñiga, M. y Jopia, B. (2007). La evaluación del desempeño docente en las universidades chilenas: diagnóstico desde la perspectiva de las autoridades universitarias. En *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria* (pp. 33-56). Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda); Grupo Operativo de Universidades Chilenas; Fondo de Desarrollo Institucional del Mineducación de Chile. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2007/12/evaluacion-del-desempeno-docentes-y-calidad-de-la-docencia-universitaria.pdf>

Tomás Sánchez Amaya

Posdoctor en Narrativa y Ciencia de la Universidad Santo Tomás (en convenio con la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina); doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde); magíster en Filosofía Latinoamericana; especialista en Educación y Filosofía Colombiana, y licenciado en Filosofía e Historia de la Universidad Santo Tomás. Investigador asociado, fundador y líder del grupo de investigación EduCARte, y profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación.

Es autor de los libros: *La evaluación en Colombia, Segunda mitad del siglo XX. Esbozo de una genealogía*; *Formación Docente en la universidad: una analítica descriptiva*; coautor de los libros *Experiencias educativas y prácticas pedagógicas en la Universidad Distrital* y *Regiones investigativas en educación y pedagogía*; compilador y editor de los libros *Primer Simposio Internacional de Formación de Profesores Universitarios*, *Encuentro de socialización de experiencias educativas y prácticas pedagógicas*, *Simposio Internacional de Formación de Profesores Universitarios* (Número 3. *Evaluación, currículo y formación docente*); asimismo, de diversos artículos de investigación y análisis sobre temas y problemas relacionados con la educación, la pedagogía, la evaluación, la formación docente, los usos pedagógicos de la música popular tradicional campesina, la investigación (en particular, la arqueología como método de indagación), entre otros.

Este libro se
terminó de editar
en julio de 2020
en la Editorial UD
Bogotá, Colombia