

Políticas de evaluación del desempeño del docente universitario, mito o realidad

Policies for the assessment of the performance of university professors: a myth or a reality

Nancy Patricia Jara Gutiérrez, Mónica María Díaz-López

Grupo de Educación Médica para Ciencias de la Salud. Facultad de Medicina. Universidad de La Sabana. Chía, Colombia.

RESUMEN

Desde la perspectiva de la calidad en educación, la evaluación docente es una piedra angular que posibilita la mejora de los procesos formulados en las políticas educativas. Aunque se le ha concedido un rol operativo como mecanismo de medición, control, homogenización e influenciado por las políticas neoliberales internacionales. El objetivo del artículo es identificar los lineamientos de las políticas de evaluación docente en Colombia y reasignarle un verdadero sentido a través de una propuesta, la cual permita el desarrollo profesoral continuo. De tal forma que, ésta evaluación se considere un verdadero instrumento de reflexión que propicie la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo, y cuya finalidad sea el aporte de elementos de análisis que contribuyan a la construcción de consensos para la toma de decisiones, que trasciendan en la consolidación de las comunidades educativas, exaltando el colegaje, el trabajo autónomo y la profesionalización docente.

Palabras clave: políticas educativas; evaluación educativa; desempeño docente.

ABSTRACT

From the perspective of quality in education, teachers' assesment is a cornerstone that makes it possible to improve the processes formulated by the educational policies, although it has been given an operational role as a mechanism for

measurement, control, homogenization, and influenced by international neoliberal policies. The objective of this article is to identify the guidelines for educational assessment policies in Colombia and reassign a true meaning through a proposal, which may allow continuous teachers' development. Thus, this assessment might be considered a real tool for reflection that encourages the participation of all players involved in the educational process, and whose purpose is contributing with elements of analysis that contribute to the construction of consensus for decision-making, and that transcend in the consolidation of the educative communities, being exalted the colleague state, autonomous work and the teachers' professionalization.

Key words: education policies; education assessment; professorial performance.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, los gobiernos han puesto en práctica una serie de políticas educativas tendientes a superar las enormes brechas que existen, con la expectativa de usarse como un instrumento de justicia social. De ahí que, se ha convertido en un estandarte para enfocar los esfuerzos en mejorar la calidad de la enseñanza, reducir los niveles de inequidad y procurar la calidad del sistema educativo. Sin embargo, estas políticas han mostrado su ineficiencia para lograr el cambio que se requiere.^{1,2}

Por ello, es imprescindible generar transformaciones en las principales tendencias de la educación superior que permitan reestructurar aspectos como la inversión pública, los cambios en políticas educativas de los gobiernos, la burocratización, la rigidez de las estructuras; lo que lleva a plantear retos relacionados con la actualización permanente en las competencias de los profesores, los contenidos educativos, la modificación de la gestión institucional y la implementación de políticas educativas aterrizadas.³

En este sentido, en la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998) convocada por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se planteó una serie de valiosas sugerencias para enfrentar los retos y problemas que promueve el surgimiento de un nuevo paradigma moderno educativo, el cual plantea una educación para todos, con calidad, con equidad y más costo efectiva; orientado a que el conocimiento trascienda y permita el desarrollo de una universidad innovadora.⁴⁻⁶

Este artículo tiene como objetivo identificar los lineamientos de las políticas de evaluación docente en Colombia basadas en normativas internacionales con el propósito de reasignarle un verdadero sentido a través de una propuesta más contextualizada, participativa y comprensiva, que permita realizar los cambios necesarios con el fin de lograr la profesionalización a través del progreso continuo del profesor.

DESARROLLO

NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

La transformación del contexto para la educación superior (sociedad global, sociedad del conocimiento, universalidad, etc.) exige realizar cambios en el sistema educativo para dar respuesta a los nuevos retos planteados.⁷

Este nuevo paradigma educativo requiere el desarrollo de sistemas modernos de planeación, efectividad en la toma de decisiones que permitan acoplar y desarrollar de manera paulatina, políticas educativas novedosas con sistemas de evaluación, de información y de calidad.⁸ Es fundamental, el establecimiento de metas claras, una evaluación integral y planes pertinentes de formación, acompañados de gestión del talento humano, lo cual lleva a una verdadera profesionalización docente.⁷ Esto, permite un compromiso inherente de la política gubernamental y la parte administrativa para enaltecer la labor docente. Sin embargo, implica redefinir el rol y las tareas docentes para trascender en su entorno.⁹

El compromiso de un docente, define en gran medida la calidad del proceso educativo ya que su tarea profesional es decisiva. A partir del nuevo paradigma, el enfoque de las competencias en el marco de la gestión de calidad, posibilita una docencia encaminada al desempeño, con parámetros para facilitar el reconocimiento, validación y homologación de los aprendizajes.¹⁰ Por ende, se requiere un esfuerzo enorme de capacitación masiva del profesorado ligado a su contexto particular hacia la mejora de las prácticas educativas.¹¹

Por tanto, el verdadero desarrollo de la educación médica se logra en un entorno de aprendizaje y de reflexión individual crítica del profesor que siente respaldo en su labor formadora, articulada con las políticas de su institución educativa y con los entes gubernamentales, que le permitan trascender más allá de la enseñanza con el fin de mejorar la calidad docente. Por consiguiente, valorar el desempeño docente del profesor de medicina mediante un modelo de autoevaluación formativa, le permite ser parte activa del proceso y, a la vez, reflexionar sobre aquello que favorece o dificulta su propia labor; de esta manera identifica sus fortalezas y debilidades con el fin de obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje al fortalecer o cambiar sus acciones.¹¹

POLITICAS DE EVALUACION DE LA EDUCACION

La educación juega un papel primordial al conservar los valores y principios esenciales de la sociedad y generar las condiciones desde las cuales puedan surgir los cambios que le permitan evolucionar.² Así que, las universidades armonizan de forma adecuada sus tres funciones sustantivas, de manera que se requiere un profesor universitario, que investigue lo que enseña y se proyecte socialmente.¹²⁻¹⁴

A partir de las orientaciones de la política educativa internacional, respaldadas por las estrategias neoliberales y neoconservadoras, formuladas por el Banco Mundial y la UNESCO, se planteó el sentido y los fines de la educación en cada país.¹⁵ Las políticas de evaluación en educación superior consideran que el logro de la calidad se encuentra vinculado a conceptos de economía y prácticas educativas como competencia, competitividad, consumo, cobertura, eficiencia, auditoria, pertinencia y eficacia.¹³ Por esta razón, ésta evaluación se emplea de un modo uniforme que intenta medir a todos de manera similar debido a la normativa y a las políticas de estado que prevalecen lo que no permite un efecto más significativo en el actuar docente.¹⁶

Al respecto, la generación de políticas institucionales sobre evaluación docente como propuestas externas, tendiente al desarrollo profesional y mejora de la institución, se quedan en sus planteamientos no trascienden a las prácticas evaluativas ni logran cambios.^{11,16,17}

Así que, los proyectos educativos están desvinculados del entorno, no tienen en cuenta las características específicas de la economía nacional, ni las políticas de gestión de recursos; lo que genera incertidumbre en los profesores ante el desconocimiento de las normas y la aplicación de las mismas, sin opciones de crecimiento profesional en conjunto con las políticas institucionales, las cuales contribuyen a establecer una cultura de la evaluación encaminadas al trabajo colegiado.¹⁷

De modo que, la evaluación formulada en las políticas educativas, se basa en los resultados de la gestión que realizan las instituciones del sector educativo, en los cuales se fortalece la racionalidad técnica y la dominación burocrática que impactan de manera directa en el desarrollo de las acciones que estructuran el proceso educativo.¹⁸ Es decir, todavía se visualiza la evaluación como un sinónimo de medición, un dispositivo de control o un instrumento de exclusión que reproduce y legitima las diferencias, la masificación y la homogenización. Esto lleva a tensiones personales y profesionales que no induce a una identidad como docente y de hecho no impacta en el contexto.^{3,19}

En este sentido, se hace necesaria la implementación de una política de evaluación docente consensuada entre los distintos actores participantes del proceso con el ánimo de lograr una cultura evaluativa en las instituciones, lo que permitiría que la evaluación docente no sea sólo un proceso con características sumativas sino una instancia de reflexión abierta y dinámica.²⁰

EVALUACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

Hasta hace algún tiempo, la evaluación docente no se pensaba como una actividad trascendental en la mejora de la calidad de la enseñanza, de manera que ha tenido poca trascendencia en las decisiones sobre el personal docente y la enseñanza.²¹ Sin embargo, en la actualidad se trata de un proceso complejo, dinámico, continuo y sistemático que puede actuar como un potente instrumento de cambio de la realidad educativa.²²

Hace falta resolver preguntas básicas sobre el sentido de la evaluación y la utilización de sus resultados, con el fin de construir una propuesta consensuada de ésta que cuente con la legitimidad suficiente.²³⁻²⁵ Asimismo, el proceso de evaluación no puede ser un hecho aislado, dado que la docencia es una práctica social colectiva sobre todo en el ámbito de la educación superior.²⁶

Millman J y colaboradores establecen que la evaluación del profesorado puede servir a dos propósitos básicos: responsabilidad y desarrollo profesional. En cuanto a la primera, ésta involucra, conseguir información para establecer el grado en el que los profesores han logrado niveles mínimos aceptables de competencia y de desempeño docente. Respecto a la segunda, tiene como base la reunión de datos para permitir superar debilidades de profesores que, por sus resultados, aparecen como mínimamente competentes en su labor.^{26,27}

La evaluación docente fundamentada en la acreditación de una competencia mínima por parte de los profesores, les permiten obtener la calificación satisfactoria, sin contribuir al desarrollo personal ni profesional. Al contrario, solo

evalúa responsabilidades y realiza auditoría sobre la enseñanza, para suscitar la formación de personas de acuerdo con las necesidades del mercado y de los consumidores.²⁸

Al respecto *Barnett*, expone que el término competencia, que corresponde a conductas y capacidades para actuar definidas por otros, limitadas por la organización local y universal que consigue minimizar la autenticidad de la acción humana, en especial la de los docentes quienes no son tenidos en cuenta en los procesos educativos. De esta manera, los cambios realizados hasta el momento han permitido que la educación superior, pase de ser un bien cultural a un bien económico, lográndose el retroceso en la libertad y la calidad en los docentes y en las universidades.²⁹

Como resultado, la evaluación por competencias responde a las necesidades de la economía y al sometimiento de las leyes de rentabilidad que de manera difícil conducen a la formación profesionalizante.³⁰⁻³² En tanto, las políticas de evaluación estén enfocadas a la instrumentalización de la enseñanza como adaptabilidad a las situaciones profesionales cambiantes del mercado laboral se acondicionaran a la semejanza de la empresa privada".³³

De manera adicional, se plantea la función de la evaluación en ayudar a tomar decisiones dirigidas a renovar o no el contrato docente, conceder o no un estímulo económico, entregar al docente resultados para que cada uno actúe en consecuencia, por tanto, los instrumentos de evaluación no permiten evaluar la docencia porque no responden a una teoría de evaluación ni tampoco a una perspectiva didáctica de la función docente.¹¹ La definición del sentido y fines de la evaluación no ha contado con consideraciones pedagógicas, lo que impide la toma de decisiones acertadas por parte de funcionarios que tienen una jerarquía administrativa.³⁴

En la práctica este es un proceso burocrático, punitivo, jerarquizado y autoritario, razón por la cual no tienen legitimidad suficiente que le confiera viabilidad política y técnica para su aplicación.^{22,33} A pesar de las diferentes propuestas que han surgido para evaluar docentes, de los desarrollos legales e institucionales existentes y de la construcción de diversos instrumentos para aplicarla, aún no se han construido las bases para un consenso acerca del sentido que debe tener dicha evaluación y continúa el debate sobre los propósitos de esta práctica.^{35,36}

Por esta razón, los principales desafíos que emergen tienen que ver con el planteamiento de cómo permitir que el proceso evaluador contribuya de forma efectiva, al logro de objetivos relacionados con el desarrollo institucional de la universidad, la mejora de la enseñanza, el crecimiento personal y profesional de los docentes, por lo cual, sin duda, una evaluación que resulte amenazadora, que esté de manera deficiente dirigida, o sea inadecuadamente comunicada, no contribuye a estos propósitos.³⁷

Entonces, es imprescindible no perder de vista decidir para qué evaluar, qué puede y debe evaluarse, quién realiza la evaluación y cómo la lleva a cabo. Estos interrogantes, verifican la dificultad de instalar un sistema universalizado de valoración de la educación, porque es ahí donde aparece la utilización política como instrumento de control de la enseñanza, y hacen evidente la precariedad del consenso sobre las normas de calidad en la enseñanza y los peligros del dominio de una concepción de calidad sobre otras.³⁷

Por esta razón, para contar con un sistema de evaluación de la educación y de docentes que aporte al crecimiento, desarrollo personal y profesional de los mismos

y al desarrollo institucional y de la enseñanza, es necesario reorientar el sentido y los fines que tiene la evaluación que se realiza en la actualidad, de forma particular en lo relacionado a redefinir la evaluación docente, concebida hoy, en lo principal, como un sistema para rendición de cuentas y para la implementación de un régimen de sanciones que excluye a muchos del ejercicio de la profesión docente.³⁸

De hecho, es necesario introducir modelos de gestión de la educación más democráticos, que privilegien el desarrollo de relaciones sociales entre iguales, que construyan consensos para la toma de decisiones, consoliden de las comunidades educativas, del trabajo en equipo y del trabajo autónomo por parte de los representantes sociales que participan del desarrollo del proceso educativo que adelanta cada institución.³⁸ En la medida que la evaluación docente se transforme en una instancia altamente participativa en lo institucional, académico y estudiantil; el mejoramiento de la calidad de la educación es más factible.³⁴

LINEAMIENTOS DE LAS POLITICAS DE EVALUACION DOCENTE EN COLOMBIA

Los lineamientos de la evaluación del docente universitario a las que hace referencia este artículo se relacionan con las tendencias propuestas por *Niño*, las cuales incluyen:

- Evaluación por rendición de cuentas con control externo.
- Evaluación de pago por mérito.
- Evaluación para el mejoramiento profesional docente.^{22,33}

Los anteriores lineamientos se articulan dentro del sistema educativo universitario colombiano, los cuales obedecen a finalidades de tipo económico, político y social, promovido por instituciones supranacionales como el Banco Mundial (BM) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). De esta manera, inciden en la perspectiva profesional docente, y por ello, en las competencias, importantes para el redireccionamiento de metas y estrategias propuestas en el nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI.³³⁻³⁹

Estos lineamientos están sustentados en políticas dirigidas a la racionalidad técnico-instrumental y la administración empresarial, que imponen un modelo de recolección de evidencias en torno a ciertas funciones docentes, con el fin de relacionar a través de resultados medibles el rendimiento estudiantil, profesoral e institucional.²⁷ Este modelo se ha convertido en un componente importante de la ideología neoliberal y neoconservadora dominante en la mayoría de las naciones. Esto se ha traducido en recetas simplistas que se reproducen sin crítica ni reflexión en muchos países en lo referente a los factores que influyen en las políticas educativas.³⁶

Lineamiento de evaluación por rendición de cuentas (Accountability) con control externo

La rendición de cuentas representa un instrumento autónomo que pretende generar un espacio donde se logre un consenso en el cual los servidores del Estado tienen la obligación de informar y responder por su gestión y la ciudadanía tiene el derecho a

ser informada y pedir explicaciones sobre las acciones adelantadas por la administración.^{28,40}

En síntesis, la dimensión económica entiende la evaluación de calidad educativa basada en la supremacía de las fuerzas del mercado, y es trasladada a la universidad mediante la evaluación técnica instrumental, como elemento de exclusión y de control en el cual se concretan normativas sobre la acreditación, la autonomía, la calidad, la evaluación del desempeño docente, la inspección y vigilancia, el régimen salarial y prestacional.^{18,21}

No obstante, la mayoría de las pruebas de rendición de cuentas usan procedimientos externos, formales, estadísticos y jurídicos dirigidos solamente a los resultados de productividad, sin analizar los contextos donde se aplican, de esta manera, son impositivos e inapelables.²⁵

Es frecuente la evaluación de la calidad educativa desde una visión reduccionista, a través de la aplicación de pruebas de rendimiento junto a cuestionarios que indagan por cierta información, por lo cual queda descontextualizada del entorno.¹³ De manera adicional, el desempeño docente es también sometido a una medida jerárquica donde los evaluadores externos quienes muchas veces ni siquiera están preparados en temas educativos, entregan resultados de una forma autoritaria y rígida.⁴¹

Además, se obliga a la medición de los estudiantes por medio de estándares y competencias para valorar su eficacia. Es el caso del examen de Calidad de la Educación Superior (ECAES), en el cual se evalúan las competencias de estudiantes necesarias para el adecuado desempeño profesional o académico, de manera indirecta mide la calidad del desempeño docente por medio de la evaluación basadas en la cuantificación de indicadores de rendimiento de los estudiantes, están enfocadas en reducción de costos, resolver insuficiencias del mercado y solicitudes del consumidor. Estos resultados no forjan ningún cambio pedagógico porque el propósito de los resultados no es dar elementos hacia la comprensión de la realidad educativa, por lo que continua la evaluación para medir y juzgar.⁴²

Lineamiento de la evaluación de pago por mérito

Desde mediados de 1980 diversos gobiernos adoptaron una medida denominada por la literatura *meritpay*, es decir, un instrumento que se sustentó en el concepto de "pago al mérito" para inducir modificaciones en las actividades de los profesores universitarios. Este instrumento se enmarcó dentro del proceso de reforma de la educación superior, en el pago de incentivos monetarios individuales a los docentes universitarios por la realización de un conjunto de actividades adicionales propuestas por la institución educativa con un fin pedagógico de justicia profesional. Sin embargo, en la práctica su fin economista permite el recorte de presupuestos de inversión y sostenimiento.³⁸

En América Latina, los instrumentos de pago al mérito han sido considerados como parte fundamental de una estrategia evaluativa dirigida hacia toda la educación superior. En Colombia existe un sistema de incentivos a la actividad docente en las universidades estructurado y regido por dos decretos (1444 y 1279). En éstos se plantea la búsqueda de la eficiencia y la calidad académica a partir de la asignación de puntos a aquellos docentes con productividad y nivel educativo alto.²⁷

La forma como se han abordado estos asuntos afecta de manera directa la práctica docente y por supuesto la manera como los profesores asumen su profesión y su

rol en la Universidad. Para *Gimeno Sacristan* este tipo de intención permite un sistema de control e inequidad en la remuneración académica que atenta a la dignidad profesoral.^{9,14} De ahí que, cada profesor compita con sus colegas para ganar un dinero de más, lo que de cierta manera desvirtúa la profesión educativa y no estimula el trabajo colaborativo.⁴³

Asimismo, el pago por mérito no permite una verdadera relación entre los incentivos y el proyecto educativo institucional porque los profesores están más interesados y motivados en el aumento de salario que en su formación y compromiso con el proceso de enseñanza aprendizaje.^{16,40}

En la práctica los profesores se ven presionados a responder en primer lugar a las exigencias de una sociedad cambiante, llena de retos y potencialidades, con su característica social de "liquidez" y sus requerimientos de calidad de la docencia.⁴⁴ La evaluación docente realizada por las universidades, en la mayoría de las veces valoran su trabajo teniéndose en cuenta solo los productos de investigación que han realizado.⁴¹

A partir de este punto, se plantea la implementación de un programa con incentivos de modo que sus efectos no sean sólo materiales, como el de incrementar los ingresos del docente investigador, sino también simbólicos que incidan en la profesión académica alentando la realización de nuevas actividades. Esto significa la distribución de un plus salarial previa evaluación del docente, la concesión de prestigio por medio de la asignación de una categoría vinculada a la trayectoria académica y el otorgamiento de recursos económicos a nivel individual y de manera equitativa.⁴²

No obstante, en la actualidad se plantea que el docente sea evaluado desde una multidimensionalidad, pero esto aún no se refleja en las evaluaciones, donde se le ha dado mayor importancia a la investigación, descuidándose los desempeños en las demás dimensiones, como la docencia.⁴³

Lo anterior influye en lo que el docente termina haciendo y creyendo que está bien, pues es lógico pensar que le dará prioridad a aquella dimensión en la que la evaluación de su desempeño insiste con más fuerza, lo que explica no solo su preocupación por generar productos de investigación, sino que produce un efecto negativo en el cumplimiento de las obligaciones docentes, una menor dedicación al trabajo con los estudiantes y al servicio con la comunidad. A partir de estos lineamientos, surge uno nuevo lineamiento que permita el desarrollo profesional docente.⁴⁴

Lineamiento de la evaluación para el mejoramiento profesional docente

Surge la evaluación para el mejoramiento docente como una opción diferente a las anteriores, la cual propone cualificar la práctica docente, favorecer su mejoramiento y de la institución donde labora. En la cual los gobiernos proponen recursos ajustados para la retribución igualitaria con base a su rol profesional y esfuerzos, prescinden de competencias individualistas que llevan al desmejoramiento de un entorno de solidaridad y trabajo colaborativo.⁴²⁻⁴⁴

El mundo de hoy requiere profesores con una gran capacidad de decidir de forma autónoma el contenido de lo que se enseña y, por supuesto, también del modo de enseñar. Dado que la ciencia y los valores humanos han perdido la rigidez y la homogeneidad que tuvieron en otras épocas, se requiere flexibilidad para interpretar las formas híbridas y cambiantes como se configuran los saberes y las

verdades que se consideran válidas y legítimas para que los estudiantes aprendan, hace que los profesores deban ser formados y tratados como profesionales para decidir y construir el saber pedagógico que exprese tal diversidad y complejidad.⁴⁴

La formación docente tiene que apuntar a la creatividad, flexibilidad, capacidad de elegir y de seleccionar lo que es pertinente. Esto exige un profesional docente mucho más estructurado en relación a su saber, quien se actualiza de manera permanente, reflexiona sobre su práctica e investiga su realidad cotidiana en el aula, al permitir una indagación constante por el conocimiento pedagógico. Con el fin de superar las limitaciones de estándares competitivos sometidos a las compensaciones económicas.²⁴ Cuando el punto de partida es la formación del docente en todas sus dimensiones, mediante la evaluación se observan los aspectos a mejorar, con el fin de realizar un proceso de reflexión permanente que hará posible el desarrollo personal y profesional del docente.¹³

HACIA UN NUEVO MODELO DE GOBIERNO Y GOBERNANZA

Es fundamental estudiar las relaciones entre el gobierno y el desempeño institucional y por ende profesoral, ya que se tienen nuevas responsabilidades y demandas a nivel social, económico, político y tecnológico en una continua evolución. Para lo cual, el desempeño de la universidad estará medido cada vez más en términos de su capacidad de innovación y adaptación a los cambios del contexto alto, dinámico y competitivo.⁴⁵

Estas crecientes exigencias de innovación y adaptabilidad institucional, así como el papel determinante de instituciones y procesos de gobierno en la creación de dicha capacidad, realzan la importancia de definir el tema de gobierno y gobernabilidad como objeto de estudio sistemático y de carácter interdisciplinario.⁴⁶ No obstante, predomina una gran complejidad referente a los asuntos de gobierno y gobernabilidad en las universidades, por lo cual exige que éstos se constituyan en objeto de conocimiento, con el propósito de generar capacidad analítica, evaluativa y propositiva sobre estas dimensiones centrales de la vida universitaria.⁴⁷

En este ámbito, la evaluación docente es un instrumento de gobernanza educativa que se ajusta a la perfección en la competencia económica a nivel global y sus consecuencias en la educación. Por lo que, la evaluación docente puede actuar como un único mecanismo para la consecución de los objetivos de competitividad y eficiencia. Así, brinda un escenario en el cual cada actor tiene definido su rol en la toma de decisiones y ello permite que la rendición de cuentas sea efectiva.^{28,48}

A partir de ello, es importante generar un debate sólido sobre la participación gubernamental en las decisiones institucionales, no sólo para incidir en la autonomía universitaria u otras diversas formas de control que se ejercen por medio de la asignación presupuestal, las regulaciones, las evaluaciones y los indicadores de desempeño, es necesario fortalecer, la capacidad estatal de evaluación del desempeño y el aporte social de las universidades, lo cual corresponde a la tendencia de superar el papel tradicional del Estado controlador y reemplazarlo por el Estado evaluador.⁴⁹

El escenario deseable es el de una universidad autónoma, pero sujeta a criterios y procedimientos de evaluación y rendimiento de cuentas (*accountability*). Por ello, ha surgido la necesidad de encontrar un sentido dinámico a la evaluación como parte de la formación integral que rescata la multidimensionalidad del ser humano, considerándola como elemento fundamental del sistema educativo que permite

superar la medición, el control y la homogenización y hacia la búsqueda de una verdadera profesionalización docente.^{22,33}

Este aspecto involucra además el proceso de enseñanza, la generación de conocimiento, la reciprocidad con el medio, el desarrollo docente continuo, con el saber pedagógico y específico, en donde la institución educativa incentivar los esfuerzos sin limitar recompensas ni estímulos y permite al profesor encontrarse en un escenario de reto permanente con sus habilidades de profesional en pedagogía y como investigador de su propia práctica.²¹

HACIA LA CONSTRUCCION DE UN NUEVO LINEAMIENTO DE EVALUACION DOCENTE

La evaluación docente individualizada con control ideológico y económico, desarticula los fines del proyecto educativo, por lo que, al ser transformada a una evaluación interna, libre de presiones, cualitativa, garantiza el respeto, la equidad y la participación activa de los actores con el fin de reencauzar la evaluación actual.⁴⁶⁻⁴⁸

Desde la tendencia de la Pedagogía Crítica se agrupan muchas perspectivas y enfoques sociológicos, que fundamentan su visión sobre la universidad, la formación, el conocimiento, y el mismo docente, en la cual, el sujeto es crítico y reflexivo.⁴²⁻⁴⁴ Desde este punto de vista, la docencia como actividad profesional es muy compleja, por lo que es necesario ubicarla en un contexto específico que incluya diversos elementos, como la filosofía de la universidad, la misión-visión, el modelo de políticas educativas, la infraestructura, condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje, la formación docente y los tipos de estudiantes, entre otros.⁴⁹

A partir del enfoque crítico, la evaluación como un proceso reflexivo permite instaurar mecanismos internos pedagógicos y éticos que no refuerzan aspectos económicos excluyentes aportados de políticas impositivas. De ahí que, la evaluación vista desde la racionalidad práctica y crítica permite la búsqueda de entendimiento, participación y autonomía de los sujetos, y se convierte en una actividad dinámica del aprendizaje. Esta concepción de evaluación actúa al servicio del conocimiento, del aprendizaje y responde a intereses formativos.⁵⁰

Como plantea *Niño*, el papel profesional del docente involucra participación en la construcción de conocimientos, investigación de su labor docente y análisis de la realidad en el aula y la institución, lo llevan a generar conocimiento pedagógico a través de la indagación que lleva a una permanente retroalimentación.²²

Así que, su rol requiere transformarse a la par de los cambios que están sucediéndose en los sistemas sociales y económicos con el fin de concebir un sistema sólido y eficaz de formación docente como eje importante de cualquier proyecto de desarrollo y cambio educativo. En este sentido, hay que ofrecer espacios que involucren a los docentes sin importar su tipo de contratación, de manera activa y dialógica, y en los cuales se discutan las políticas y la normatividad que rigen los procesos de evaluación y se avance en la comprensión de lo que en realidad significa el quehacer docente.²²

Otra propuesta es evaluar la docencia por modelos de investigación-acción, la cual permite incentivar la responsabilidad de analizar las situaciones docentes e instaurar estrategias al identificar insuficiencias en el sistema de enseñanza teniendo impacto en la calidad docente.¹¹

Por lo anterior, es necesaria una propuesta de evaluación docente, contextualizada, participativa y comprensiva, que logre efectos opuestos a los de la evaluación neoliberal y con una configuración de significados propuestos por la pedagogía.⁵¹ Bajo esta perspectiva, desde un enfoque cualitativo se puede lograr una evaluación de carácter diagnóstico, formativa, que implique un proceso de reflexión e indagación, orientado a obtener aciertos, necesidades y dificultades que inciden positivamente en la transformación de la práctica pedagógica para su mejoramiento continuo.^{33,44,51}

CONSIDERACIONES FINALES

Plantear un cambio en la concepción de la evaluación por medio de estrategias internas diferentes, efectivas, propuestas por la propia comunidad educativa, libres de presiones y sanción, motivan al profesor como un profesional reflexivo, lo cual genera una verdadera mejora de la calidad docente. Sin embargo, ello implica instaurar una serie de estrategias de formación continua en aspectos disciplinarios, didácticos, de análisis y reflexión individual y colectiva que necesita la articulación de todas las instancias universitarias. Esto genera un autoconocimiento de la práctica docente con responsabilidad y compromiso en la toma de decisiones y acciones.

En la calidad educativa es importante la dignificación docente, como persona permeada en todas sus dimensiones por el ejercicio de sus virtudes el reconocimiento de su rol como formador y como pilar de la sociedad.

Al concebir al docente como investigador de su propia realidad educativa, este asume su trabajo más allá del aula, implementándose un pensamiento pedagógico problémico con procesos reflexivos con lo cual puede implementar una cultura profesional que los potencie como profesionales intelectuales y miembros de equipos educativos y promover una cultura de trabajo en equipo.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores no manifiestan conflictos de intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Martínez F. El perfil del profesor universitario en los albores del siglo XXI. Primer encuentro de perfeccionamiento del profesorado. Universidad de Murcia. 1998 [Consultado en julio de 2016]. Disponible en: <http://edutec.rediris.es/documentos/1999/perfil.htm>.
2. Lopez SF, Brock C, Dias SJ. Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Avaliação*. 2008; 13(2):267-91.

3. Niño L, Gama A. Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. *Itinerario Educativo*. 2014;64:37-64.
4. Murillo FJ, Román M. Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Rev Iberoam Educ*. 2010;53:97-120.
5. Brew A. Transforming academic practice through scholarship. *International Journal for Academic Development*. 2010;15(2):105-16.
6. Darling-Hammond L. Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*; 2000.
7. Mora JG. La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *RIE*. 2004;35:13-37.
8. Di Napoli R, Fry H, Verhesschen P, Verburch A. Academic Development and Educational Developers: Perspectives from Different European Higher Education Contexts. *International J Acad Dev*. 2010;15(1):7-18.
9. Gimeno SJ. La carrera profesional para el profesorado. *Rev Interun Form Prof*. 2010;68:243-60.
10. Segura BM. Hacia un perfil del docente universitario. *Rev Cien Educ*. 2004;1:9-28.
11. Díaz Barriga A. Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos. *Es posible evaluar la docencia en la Universidad*. 2004. p. 63-75.
12. World Federation for Medical Education. Proceedings of the World Summit on Medical Education. *Med Educ*. 1994;28(Suppl 1):1-71.
13. Jara Gutiérrez NP, Díaz López MM, Zapata Castañeda PN. Desafíos educativos para el profesor de medicina: evaluación de su desempeño. *Iatreia*. 2015 Jul-Sep;28(3):292-9.
14. Aguerrondo I. La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *La educación*. *Rev Int Des Educ*. 1993;116:3.
15. Banco Mundial. Higher education in developing countries: Peril and promise. Washington: UNESCO; 2001. p. 144.
16. Margalef L, Canabal C, Iborra A. Transformar la docencia universitaria: una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas. *Perspectiva Educacional*. 2006;48:73-89.
17. Santiago K, Lukas JF. *Evaluación educativa*. Alianza Editorial; 2014.
18. Del Campo Machado RM, Bonilla MI, Méndez L. Desarrollo profesional de los profesores de ciencias desde la evaluación. *Tecné, episteme y didaxis: Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*; 2008. p. 24: 39-55.

19. Rueda BM. Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. RIEE. 2008;1(3e):164-8.
20. Duke DL, Stigginsrj. Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el desarrollo profesional. En Millman, Jason y Darling- Hammond. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: La Muralla; 1997. p. 165-87.
21. Apple M. ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? Rev Opc Ped. 2001;25:27-42.
22. Niño Zafra LS. Dimensiones de Evaluación de la calidad de la Educación. Bogotá: Revista Opciones Pedagógicas; 2002. p. 27-43.
23. Cerda GH. La nueva evaluación educativa. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio; 2013.
24. Gimeno SJ. Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo? Madrid: Morata; 2008.
25. Gama A. Estudio de las competencias en la escuela actual. En Currículo y evaluación críticos, pedagogía para la autonomía y la democracia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; 2013.
26. Darling-Hammond L, Millman J. Manual para la Evaluación del profesorado. Madrid: La Muralla; 1997.
27. Rizo HE. Evaluación del docente universitario. Una visión institucional. Revista Iberoamericana de Educación. 2004;34:1-15. ISSN: 1681-5653.
28. Rueda M. La evaluación de la relación educativa en la universidad. REIE Investigación Educativa. 2004;6:1-15.
29. Barnett R. Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa; 2001.
30. Cabra Torres F, Gaitán Riveros C. La formación basada en competencias en la educación superior: ¿nuevas orientaciones o nuevos fines de la universidad? Bogotá, Colombia: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana; 2011. p. 70-91.
31. Pilonieta G. Evaluación de competencias profesionales básicas del docente. Estrategia efectiva. (1a Ed.). Bogotá D.C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio; 2006.
32. Alvarez JM. Evaluar el Aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En: Educar por Competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata, 2011.
33. Niño LS. La evaluación docente en las políticas evaluativas y la administración escolar. En Revista Opciones Pedagógicas; 2005. p. 31.

34. Cabra F. La evaluación y el enfoque de competencias: Tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la Universidad. REAN. 2013;63:91-105.
35. Torra I, de Corral I, Pérez MJ, Triadó X, Pagés T, Valderrama E, et al. Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. REDU. 2012;10(2):21-56.
36. Monroy M. Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico docente, en Rueda M y Díaz Barriga F. (Comps.) Evaluación de la docencia, Perspectivas actuales. México: Paidós; 2000. p. 283-307.
37. Prieto L. Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea; 2007.
38. Freire P. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI Editores; 2006.
39. Arbisú M, Canales A, Crispín M, Cruz I, Figueroa A, Gilo M, et al. Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas. En: Rueda M, Díaz-Barriga F, editores. La evaluación de la docencia en la Universidad. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad; 2004. p. 203-4.
40. Daniel FD. La evaluación de docentes en Colombia: una práctica instrumental y burocrática. Colombia: Rev ActPed. 2008;51:133-48
41. Salas GL La evaluación de la enseñanza en la Facultad de medicina de la UNAM. Ren Inst Mex Seguro Soc. 2006;44(2):171-80.
42. Misas AG. La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; 2004. p. 298.
43. Seldin P. Changing practices in evaluating teaching. A practical guide to improve faculty performance and promotion decisions. Boston, MA: Anker; 1999.
44. Álvarez JM La evaluación educativa en una perspectiva crítica: Dilemas Prácticos. En: Opciones Pedagógicas No. 28. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas; 2004.
45. Vaillant D. La gobernanza educativa y los incentivos docentes: los casos de Chile y Uruguay. Rev Urug Cienc Polít. 2012;21(1):119-41.
46. Tobón S. Competencias, Calidad y Educación Superior. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio; 2006.
47. Shulman L. From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning? JoSoTL. 2010;1(1):48-53.
48. Suárez PA. Evaluación Pedagógica: Implicación en la regulación del aprendizaje. Bogotá: 2007.

49. Bernaza RG, Gala VM, del Valle GM, Rodríguez HT, Douglas de la Peña C, Cogle MC, et al. La evaluación desde una perspectiva personológica. Rev Cubana Educ Sup. 2000;21(3):89-98.

50. Ordóñez CL. Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. Rev Est Soc. 2004;19:7-12.

51. Sierra Figueredo S. El carácter formativo de la evaluación: necesidad de su aplicación en las ciencias médicas. Rev Hab Cien Méd. 2002;1(3):6.

Recibido: 3 de agosto de 2016.

Aprobado: 7 de septiembre de 2016.

Nancy Patricia Jara Gutiérrez. Grupo de Educación Médica para Ciencias de la Salud. Facultad de Medicina. Universidad de La Sabana. Chía, Colombia.
Correo electrónico: nancyjg@unisabana.edu.co