

LA EVALUACIÓN COMO MECANISMO DE INCLUSIÓN O EXCLUSIÓN DOCENTE

AVALIAÇÃO COMO MECANISMO DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO DOCENTE

ASSESSMENT AS A MECHANISM FOR TEACHER INCLUSION AND EXCLUSION

Tomás SÁNCHEZ¹
Luisa Carlota SANTANA²
Martha VELASCO³

RESUMEN: La evaluación docente es, en la actualidad, una temática recurrente y problemática en todos los ámbitos y niveles de la vida académica; por supuesto, no escapa a las instancias, instituciones, acciones y sujetos que configuran la educación superior. El ejercicio de análisis que presentamos seguidamente, derivado de un proceso de investigación ya finalizado, se relaciona con la una lectura acerca de los discursos y las prácticas evaluativas que permean este nivel de la educación en Colombia y que se concretan en las universidades, para nuestro caso en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia), y la forma como su puesta en escena, podrían implicar acciones o procedimientos tanto de inclusión como de exclusión. La analítica descriptiva e interpretativa aquí expuesta se realiza sobre diversos documentos nacionales e institucionales de orden prescriptivo y normativo y, considera el examen de las prácticas institucionales e institucionalizadas sobre la evaluación docente.

PALABRAS CLAVE: Docente. Evaluación docente. Inclusión. Exclusión.

RESUMO: *A avaliação de professores é atualmente uma questão recorrente e problemática em todas as áreas e níveis da vida acadêmica; claro que não escapa às instâncias, instituições, ações e pessoas que constituem o ensino superior. O exercício de análise que apresentamos a seguir, derivado de um processo de pesquisa já concluído, está relacionado a uma leitura sobre os discursos e práticas avaliativas que permeiam este nível de ensino na Colômbia e que se especificam nas universidades, no nosso caso na Universidade Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colômbia), e a forma como sua encenação poderia envolver ações ou procedimentos de inclusão e exclusão. As análises descritivas e interpretativas apresentadas aqui são realizadas a partir de diversos documentos nacionais e*

¹ Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá – Colombia. Profesor Titular, Facultad de Ciencias y Educación. Posdoctor en Narrativa y Ciencia, Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia), en convenio con la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1258-4333>. E-mail: tsancheza@udistital.edu.co

² Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá – Colombia. Profesora Asociada, Facultad de Ciencias y Educación. Doctora en Educación, Universidad Santo Tomás (Bogotá-Colombia). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5109-5332>. E-mail: icsantanag@udistital.edu.co

³ Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá – Colombia. Profesora Asociada, Facultad de Ciencias y Educación. Doctora en Educación Superior, Universidad de Palermo (Buenos Aires, Argentina). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9853-8199>. E-mail: mjvelascof@udistital.edu.co

institucionais de ordem prescritiva e normativa e considera o exame de práticas institucionais e institucionalizadas de avaliação docente.

PALAVRAS-CHAVE: *Professor. Avaliação de professores. Inclusão. Exclusão.*

ABSTRACT: *Currently teacher evaluation is a recurrent and problematic topic in all the spheres and levels of academic life; surely, this doesn't scape from the sectors, institutions, actions and subjects that shape higher education. The following exercise of analysis, derived from a concluded research process, evinces a relation with an interpretation about the evaluative discourses and practices that permeates this level of the education in Colombia and that is materialized in the universities, in this case in the Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogota-Colombia), and the way how their staging may imply actions or procedures of either inclusion or exclusion. The descriptive and interpretative analytics exposed in here is done on various national and institutional documents of prescriptive and normative order, and it considers the exam of the institutional and institutionalized practices over teacher evaluation.*

KEYWORDS: *Teacher. Teacher evaluation. Inclusion. Exclusion.*

Introducción

La evaluación, y en concreto, la evaluación docente se ha convertido en un tema que permea los asuntos relacionados con procesos formativos en la educación superior. Referenciar algunas conceptualizaciones de la evaluación docente implica, entre otras cosas, preguntarnos por las políticas de evaluación que generan las condiciones de posibilidad para que los profesionales de la educación cuenten con iguales oportunidades para ser evaluados y continuar su desarrollo profesional y personal.

La manera como se anudan dichas condiciones nos permite hablar de discursos inclusivos y prácticas exclusivas, dicotomía que recae tanto en el reconocimiento del docente a través de puesta en escena de los nuevos procedimientos evaluativos, su reconocimiento por la enseñanza y su saberes especializados, como con el modelo de evaluación declarado para evaluar desempeños, propósitos; y los instrumentos institucionales para garantizar esos desempeños (condición que da cuenta de procesos de exclusión).

Como experiencia concreta de evaluación, presentamos al final del ejercicio una aproximación a la percepción de la evaluación docente mediante una encuesta aplicada a estudiantes de diferentes proyectos curriculares de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colombia, la cual conllevó a identificar, a partir de dos preguntas, diferentes concepciones entorno a la evaluación.

Aproximación conceptual al objeto de análisis

Cinco son las categorías centrales que constituyen el objeto de análisis aquí presentado, que se deriva del desarrollo de una pesquisa realizada en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia), que versó sobre la evaluación docente, en tanto que ella, como instrumental de orden educativo y pedagógico, podría comportar estrategias, y procesos, conducentes a la formación y transformación de la labor docente. Tales categorías son: *docente*, *evaluación*, *evaluación docente* que, desde el análisis de las políticas nacionales e institucionales en materia de educación, dicen relación específica con la evaluación docente (sus discursos y prácticas), como herramienta posible de *inclusión* y de *exclusión*.

Docente. La Constitución Política de Colombia ordena que la enseñanza deba estar a cargo de “personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica”, cuya labor ha de ser dignificada por la ley (ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE, 1991, Art. 68). En consonancia con tal imperativo, las normas relacionadas con la educación prescriben diversos aspectos que permiten identificar el ser, el acontecer y el quehacer del docente.

La Ley General de Educación (CONGRESO DE COLOMBIA, 1994) recoge el imperativo constitucional e indica que el docente es la persona que se vincula al servicio público de la educación (estatal) mediante “nombramiento hecho por decreto” previo concurso público de méritos. Tras su vinculación se halla permanente sometido a una diversidad de formas de evaluación que operan sobre él diversos procesos de clasificación y cuyo actuar puede conducir al reconocimiento, a la promoción, o a acciones disciplinarias.

La Ley que regula la educación superior en Colombia (CONGRESO DE COLOMBIA, 1992), exige para ser profesor universitario “poseer título profesional universitario”; la incorporación se realiza mediante concurso público de méritos (reglamentado por el Consejo Superior de cada institución). La condición docente en la universidad está sometida a las particularidades del tipo de vinculación laboral (planta, ocasionalidad); al régimen disciplinario; a la clasificación en los diferentes niveles del escalafón; al desempeño de diversas actividades correlativas a las funciones sustantivas o misionales; y a una diversidad de prácticas evaluativas, según la organización académico-administrativa de las instituciones.

Finalmente, hacemos alusión a las normas institucionales que refieren a la conceptualización de docente. El Acuerdo 011 de 2002 (UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS, 2011, Art. 4) reconoce como docente:

la persona natural que con tal carácter haya sido vinculada a la institución previo concurso público de méritos (sic) y que desempeña funciones de enseñanza, comunicación, investigación, innovación o extensión; en campos relacionados con la ciencia, la pedagogía, el arte y la tecnología y otras formas del saber y, en general, de la cultura”.

Evaluación, evaluación docente. Aquí retomamos algunas conceptualizaciones sobre la evaluación en general —y de la evaluación docente en particular— seleccionadas de las tantas existentes que aportan diversos elementos de análisis para el propósito emprendido.

Desde la perspectiva etimológica, evaluación es una 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). La expresión un valor (SPES, 1958, p. 534). La etimología de la evaluación implica una dimensión ética, política y pedagógica de esta acción humana.

Cohen y Franco (1991) señalan que evaluar es fijar el valor de una cosa, en consecuencia “se requiere efectuar un procedimiento mediante el cual se compara aquello a evaluar respecto de un criterio o patrón de medida” (p. 61); por su parte, Casanova (1999, p. 61) define la evaluación como el proceso de “recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella”, en perspectiva de la toma de decisiones.

En la actualidad y desde diferentes perspectivas teóricas, la evaluación es concebida como una necesidad y una condición humana; así, por ejemplo, Canales (1999, p. 55) afirma: “La capacidad de evaluar es inherente a la condición humana. Todas las personas cotidianamente evaluamos, valoramos y tomamos decisiones con relación a todos los aspectos y dimensiones de nuestra vida”. También, en el ámbito legislativo se prescribe como una responsabilidad permanente de los agentes de la educación (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2002)⁴. Otras perspectivas ponen el acento en la finalidad de la evaluación, dotándola de dimensiones ético-políticas, toda vez que remite a un juicio acerca del *valor* de algo; juicio al que puede llegarse por diferentes vías: calificación, comparación, medición, clasificación, gradación, promoción..., en virtud del cumplimiento o incumplimiento con patrones, parámetros o criterios tomados como base para la valoración (SÁNCHEZ, 2010; SANTOS-GUERRA, 2010).

⁴ El decreto señala que “El ejercicio de la carrera docente estará ligado a la evaluación permanente. Los profesionales de la educación son personalmente responsables de su desempeño en la labor correspondiente, y en tal virtud deberán **someterse** a los procesos de evaluación de su labor” (Artículo 26, resaltado nuestro).

Finalmente, por evaluación docente entendemos la valoración rigurosa, objetiva y sistemática del conjunto de la labor del profesorado (que trasciende la función docente) en lo concerniente al desempeño de las actividades que se adscriben en el ámbito misional de las instituciones educativas (en nuestro caso del nivel de la educación superior).

Exclusión. Desde la consideración etimológica, la palabra exclusión procede del vocablo latino “*exclūsiō, exclūsiōnis, derivado de exclūdō, exclūdere, compuesto de ex (que significa "afuera") y claudō, claudere (que significa "cerrar", "confinar")*” (DEFINICIONES-DE.COM, 2010). Castel sostiene que “tenemos un uso demasiado generalizado del término exclusión; [...], estar excluido significa estar totalmente aislado de la sociedad, estar fuera de la sociedad. Sin embargo, nadie se encuentra aislado de la sociedad propiamente hablando, salvo quizás en algunas situaciones límite” (2014, p. 17). Desde el punto de vista social, podemos configurar la exclusión como “un asunto contemporáneo que apunta a los diversos procesos de desarrollo global, tecnológico y económico que, además de deparar unas sociedades más avanzadas [...] también han generado nuevos fenómenos que acaban configurándose como procesos de exclusión social” (RITACCO, 2011). En diferentes esferas y ámbitos sociales, logramos construir un uso indistinto del término exclusión relacionado con fenómenos multidimensionales de privación, rezago, vulnerabilidad.

Hablamos de situaciones de exclusión, como algo dinámico y determinado por factores exógenos o de un estar fuera de “ciertos grupos o colectivos” que afectan de manera directa o indirecta a la persona. En la misma línea que implica vínculos y redes; lo miramos desde un adentro, relacionado con las expresiones de carencia o sentimiento de vulnerabilidad por la ausencia, como lo que respecta a la situación de absentismo, analfabetismo, es decir, falta de algo fundamental que redunde en asuntos o situaciones de rezago (PÉREZ REYNOSO, 2015). Ritacco (2011) advierte sobre algunos factores que potencian los procesos de exclusión tales como: situación económica; situación cultural; situación personal en cuanto la edad, sexo, minusvalías, alcoholismo, drogadicción, antecedentes penales, entre otros.

En el ámbito educativo podemos asociar el concepto de exclusión a las relaciones dadas entre “el aprovechamiento escolar y los antecedentes socioeconómicos y culturales de los estudiantes” (MUÑOZ IZQUIERDO, 2009, p. 30); o situación formativa relacionada con el grado de escolarización, abandono prematuro, analfabetismo, accesibilidad a recreación, procesos no formales de educación, etc. (RITACCO, 2011).

La exclusión educativa se asocia no sólo con el proceso de formación sino con el accionar cotidiano de los agentes educativos orientados a atender problemáticas educativas ligadas con sujetos en situación de rezago, marginación y diversidad (PÉREZ REYNOSO,

2015). También, implica procesos administrativos que vinculan a los docentes y lo que sucede con los procesos evaluativos, por ejemplo, la concesión de estímulos “para que puedan acceder a mejores posiciones en los escalafones —horizontal o vertical— correspondientes” (MUÑOZ IZQUIERDO, 2009, p. 34).

Inclusión. La palabra inclusión procede “del latín inclusio y significa "acción y efecto de poner algo dentro". Sus componentes léxicos son: el prefijo in- (hacia dentro), claudere (encerrar), más el sufijo -sión (acción y efecto)” (CRISAFIO, 2017).

En el contexto social la inclusión parte de considerar las condiciones de pobreza, discriminación y desigualdad económica que caracterizan, entre otros, a la población de América Latina y que genera altos índices de exclusión social (BLANCO, 2006) que buscan ser superados mediante una educación inclusiva, que pretende, primero, ir más allá de lo conseguido mediante los procesos de integración que implican que las personas o colectivos deban adaptarse al sistema y a la oferta educativa que hay; y segundo, dar respuesta a la diversidad como bien se puede identificar en los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la UNESCO.

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia

la Educación Inclusiva es una estrategia central para la inclusión social, una inclusión que trasciende la dicotomía de lo tradicional asociado al concepto de exclusión que permite pensar un modelo educativo abierto y generoso que atiende la diversidad como una característica inherente no solo al ser humano sino a la vida. Con esta apuesta se propone avanzar en el cierre de brechas de inequidad, mediante el pleno ejercicio de derechos y el acceso a las oportunidades a través de medidas estructurales de política pública que contribuyan a la consolidación de una Paz estable y duradera.

Por su parte, la UNESCO (2008) define la educación inclusiva

Se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad (*apud* ECHEILA, 2013, p. 102).

Para Echeila (2013), si bien el concepto de la UNESCO sobre la educación inclusiva podría hacer pensar en un consenso al respecto, lo que coexisten son diversas perspectivas que le restan fuerza pero que pueden ser complementarias: la sociológica, hace énfasis en la equidad educativa, en las variables personales, sociales y el rendimiento académico, muy pertinentes en la formulación de políticas públicas, no así para el análisis de las prácticas docentes; la perspectiva filosófica cada vez más relevante propone el análisis de los elementos

éticos y valorativos del proceso; y finalmente, la psicopedagógica centrada en los aspectos que involucran una pedagogía inclusiva.

Quizás el discurso políticamente correcto —pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas— de la inclusión, deba dejar paso al discurso de la exclusión como herramienta de cambio. Una buena forma de modificar los desarrollos escasamente críticos o ingenuos hechos bajo la concepción de una inclusión realmente débil, podría ser el análisis de las fuerzas internas y de los procesos de exclusión en el sistema educativo y en las escuelas. De este modo, se podrían analizar los significados e implicaciones que se esconden tras algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación” (PARRILLAS, 2007 *apud* ECHEITA, 2013 p. 100).

Por otra parte, si bien se habla de la evaluación como un elemento determinante para el logro de la educación inclusiva (MURILLO; DUK, 2012) un rastreo general sobre el tema permite identificar el predominio del análisis desde la evaluación que se efectúa a los estudiantes, las prácticas inclusivas que realizan los docentes, los programas que se implementan, las concepciones que tienen los docentes e incluso la evaluación que se realiza a las instituciones con respecto a sus propias prácticas inclusivas, lo que “las define como buenas o malas” según señalan Ainscow, Dysan, Goldrick y West (2012) citados por Echeita, 2013, p. 102); por tanto, el análisis sobre la evaluación docente como práctica inclusiva, pareciera un tema aún incipiente que requiere sus propios desarrollos.

Discursos inclusivos sobre la evaluación docente

A partir de las conceptualizaciones referidas atrás sobre evaluación, es posible identificar algunos elementos comunes: la evaluación es un proceso; que permite la recolección de información; que se ordena hacia la toma de decisiones; que se ajusta a las necesidades o intereses de quien toma las decisiones. Asimismo, hacen parte del proceso valorativo: el evaluador, lo evaluado y el juicio de valor; que puede conducir, según sus usos sociales e institucionales, sus intencionalidades y sus propósitos a prácticas de inclusión o de exclusión, de reconocimiento o de sanción.

Tejedor y Jornet aludiendo a diversas investigaciones señalan que la evaluación del profesorado es un proceso que ha de orientarse hacia la valoración de la calidad de la enseñanza y por supuesto de la institución, por cuanto posibilita también la investigación sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los autores referidos consideran que la evaluación del desempeño docente es un fenómeno complejo, que requiere la integración de

diversas actividades y estrategias institucionales como: “programas docentes, recursos, capacitación de los estudiantes, potencial investigador, etc.” (2008, p. 4).

Al reflexionar sobre la evaluación docente en el ámbito de la Universidad, se hace necesario reconocer que el ejercicio docente implica una dimensión social, pues tal actividad se concreta en su práctica y en el significado que el mismo docente y la colectividad le otorgan. En la misma línea, siguiendo a Tardif (2004) consideramos que el saber docente, es un saber compartido con otros, por lo cual es comparable; así, las actuaciones de un profesor y su forma de valoración adquieren sentido y significado en la relación con la situación colectiva de trabajo ya que la situación, la utilización de los saberes y la actuación profesional logran legitimidad en un contexto particular y constituye una forma de cultura docente.

En el ámbito de los discursos teóricos y normativos que permean las políticas tanto nacionales como institucionales respecto de la evaluación docente en la educación superior, es posible identificar prácticas tanto incluyentes como excluyentes, pues, como señala Ochoa “selección, evaluación y desarrollo del profesorado constituyen un continuum” (2013, p. 11) en que se identifican diversas prácticas. Cabe señalar que, en las normas relativas a la educación superior no es común encontrar conceptualizaciones precisas sobre evaluación docente (como sí en las de otros niveles de educación); así, por ejemplo, la Ley de Educación Superior vigente en Colombia no refiere a las agrupaciones conceptuales evaluación docente o evaluación del profesorado; señala no obstante, de manera tangencial la evaluación de la gestión docente, al ordenar que los estatutos profesoriales de las instituciones deban establecer sus propios sistemas de evaluación del desempeño de sus profesores.

En el año 2002 se expide el Decreto 1279, que establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2002). Esta norma prescribe los procedimientos para la evaluación de la productividad académica, investigativa, de proyección, la experiencia, la formación, la antigüedad, la ubicación en los diferentes niveles del escalafón, etc.; además, ordena la actualización de los estatutos docentes y la adecuación de los criterios y las metodologías de evaluación aplicadas por las comisiones institucionales de evaluación.

Para dar cumplimiento a los imperativos de las normas nacionales, las instituciones de educación superior proceden a implementar sus propias reglamentaciones, entre las cuales se cuentan los estatutos profesoriales que indican las pautas relativas a la evaluación docente, los procesos y procedimientos (evaluativos) para la convocatoria, selección e incorporación de personal docente. En este contexto, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas expide los acuerdos 008 y 011 de 2002. El primero, institucionaliza los Comités y la evaluación

docente; el segundo, reforma y expide el Estatuto del Docente de Carrera. Estas normas contienen unos discursos inclusivos y de reconocimiento del personal docente al señalar, por ejemplo, que la evaluación es “un instrumento de mejora para la enseñanza”; uno de cuyos objetivos es “el desarrollo profesional de los docentes”; que sus resultados son la base para la implementación de políticas (planes, acciones, programas) de *capacitación* del profesorado; que es requisito para la inscripción y el ascenso en el escalafón y para “la renovación de los periodos de estabilidad”. Las normas conceptúan por evaluación docente el “proceso permanente y sistemático mediante el cual se analiza, se valora y se pondera la gestión del profesor en la universidad”; que tiene como fin, en el marco del proceso de evaluación institucional, “mejorar la calidad de la gestión académica en la búsqueda de la excelencia”. (Cf. Acuerdo 008, Considerandos 5, 7, 10; Acuerdo 011, Arts. 54-55).

El Estatuto Docente prescribe, dentro de sus discursos inclusivos, el reconocimiento de los mejores puntajes de la evaluación docente mediante el otorgamiento de “un diploma de excelencia académica” cuyo acreedor “obtendrá un puntaje salarial adicional”; de igual manera, se evidencia que los resultados positivos de la evaluación docente son determinantes para el otorgamiento de estímulos como la concesión de años sabáticos, becas, comisiones de estudio, ascensos en el escalafón, permanencia en el ejercicio de la docencia..., todo lo cual, podría decirse, es muestra de procesos de reconocimiento e inclusión de los docentes, mediados por los resultados (positivos) de la evaluación.

Prácticas excluyentes de la evaluación docente

Para una aproximación al tema de las prácticas excluyentes de la evaluación, debemos ubicar las ideas sobre exclusión y evaluación hechas en líneas anteriores y ver cuál es su peculiar relación y encontrar y sus marcos referenciales y conceptuales.

La exclusión desde la evaluación docente

Partimos de una idea fuerza que relaciona la exclusión con la evaluación docente: la evaluación docente y en concreto, ¿las políticas de evaluación docente generan las condiciones de posibilidad para que los profesionales de la educación cuenten con iguales oportunidades para ser evaluados y continuar su desarrollo profesional y personal? De ser así, ¿cómo se anudan dichas condiciones con los procesos de reconocimientos e incentivos institucionales?, ¿es posible considerar la evaluación docente desde condiciones o situaciones

de rezago institucional? Nos adentramos entonces, a reconocer la exclusión en relación con la evaluación docente, ligadas a los sistemas salariales y de remuneración docente.

De otro lado, el sistema educativo orientado a proveer las necesidades de trabajo, tributa sus concepciones de orden pedagógico hacia asuntos económicos en términos de preparar la fuerza de trabajo y en muchos casos mano de obra calificada; se trata de un giro en torno al concepto neoliberal que tiende hacia la medición y el control de las conductas antes que al del conocimiento (NÚÑEZ, 2003, p. 89). Respecto de la evaluación docente, pensaríamos que es, al contrario, reconocer desde la función, que le es propia, un saber; ese “algo” que tiene, puede, debe y quiere enseñar: su conocimiento. Sin embargo, como indica Olarte, se habla “de fomentar el desarrollo personal-profesional y, por consiguiente, optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la calidad de la educación” (2013, p. 10).

Prácticas excluyentes de la Evaluación Educativa

El análisis de las prácticas de evaluación docente, desde la perspectiva normativa en el Sistema Educativo Colombiano, permite identificar más una incidencia bajo la lógica de concesión de méritos e incentivos que la apuesta por el desarrollo y la promoción del trabajo docente, lo cual plantea y configura un proceso de exclusión educativa (RITACCO, 2011). Como nos lo indica Moreno Olivos (2010), la evaluación tiene diversas aristas que producen distintos efectos en la vida de los sujetos y las instituciones educativas; por ello, es importante analizar cómo el sistema normativo la emplea en nombre de “un recurso imprescindible para lograr la calidad”, asunto vinculado a las ponderaciones y remuneraciones salariales y bajo la órbita de un lenguaje excluyente donde se paga por producción, es decir, por resultados.

En el ámbito de la educación superior, encontramos en la Constitución Política de Colombia, la afirmación de la autonomía universitaria, a través de la cual se operan los procesos de selección de profesores, estudiantes, programas académicos ofrecidos, etc. En consonancia con estos imperativos la Ley de Educación Superior ratifica la autonomía institucional y reconoce un régimen especial a las universidades que se organizan “como entes universitarios autónomos, con régimen especial y vinculados al Ministerio de Educación Nacional en lo que se refiere a las políticas y la planeación del sector educativo” (CONGRESO DE COLOMBIA, 1992, Art. 57).

Otra manera de plantear el discurso de la calidad es la política de aseguramiento vigente en Colombia, la cual, bajo la lógica instrumental, da cuenta de condiciones mercantilistas y el establecimiento de control como el registro calificado, el proceso de la

acreditación obligatoria de instituciones y programas académicos; de esta manera, toda evaluación siempre se hace con base en un modelo que sirve como patrón o estándar de comparación, a partir del cual se determina el mérito o valor del objeto evaluado. El estándar, como señala Moreno Olivos (2011), indica lo bueno que debería ser.

Desde el punto de vista normativo es posible hacer un reconocimiento de la vinculación de las prácticas de evaluación docente como modos de cumplimiento de lo prescrito en la Ley 30 de Educación Superior estableciendo el modelo evaluativo, plasmado en el estatuto profesoral, que debe contener: el régimen de vinculación, promoción, categorías, 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; el régimen disciplinario (Art. 75).

En cuanto al establecimiento del sistema de evaluación del desempeño del profesor universitario (Ley 30 de 1992), nos preguntamos si las maneras de evaluar el desempeño de los docentes universitarios coinciden con los criterios y el concepto de calidad que demanda la misma evaluación (GÓMEZ; VALDÉS, 2019); con el modelo de evaluación que se declara a propósito de los desempeños evaluados y con las condiciones institucionales para garantizar esos desempeños (condición que da cuenta de un proceso de exclusión).

Por último, entendemos que las prácticas excluyentes de la evaluación educativa equiparan las dificultades de acceso en la participación de quienes son evaluados; si bien se cuenta desde las instituciones con el acceso a la evaluación, lo excluyente se manifiesta en las circunstancias o condiciones que influyen en las posibilidades de los evaluados para participar e intervenir tanto en el diseño como en el uso de los resultados el proceso evaluativo. Estudios recientes hacen ver que en materia de evaluación docente se encuentra una alta incongruencia entre propósitos, método, instrumentos y uso de los resultados (GÓMEZ; VALDÉS, 2019).

Percepción de los estudiantes sobre la evaluación docente

Una aproximación a la percepción de la evaluación docente mediante una encuesta aplicada a estudiantes de diferentes proyectos curriculares de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colombia, permite identificar a partir de la realización de dos preguntas, diferentes concepciones entorno a la evaluación, así como percepciones igualmente diversas.

Con respecto a la primera pregunta ¿Qué es para usted la evaluación docente? es posible evidenciar las siguientes ideas sobre evaluación a la cual se refieren como una

herramienta, espacio, actividad, recurso, manera, opinión, juicio, proceso y apreciación, que hace posible:

- El seguimiento de las funciones del docente
- El reconocimiento de las características del ejercicio docente
- El mejoramiento de la educación
- La retroalimentación al docente para que mejore
- La cualificación de las prácticas educativas
- La crítica constructiva
- La reflexión y la valoración de la práctica educativa
- El control
- La voz del estudiante

Lo señalado permite identificar unas concepciones que dan cuenta de lo deseable a lograr a través de la evaluación docente: reconocer al docente, las posibilidades de mejorar su ejercicio y, a su vez, al estudiante que aporta tanto a los mismos docentes como a la institución, sin desconocer opiniones relacionadas con la evaluación como mecanismo de control y seguimiento de la labor del docente y el cumplimiento de sus funciones.

Con respecto a la segunda pregunta ¿Qué percepción tiene de la evaluación docente que se realiza en la Facultad?, si bien las opiniones que los estudiantes tienen sobre la evaluación docente dan cuenta del valor que le atribuyen para el logro de la calidad de la educación y la cualificación del ejercicio docente en la medida en que posibilita una práctica reflexiva, la percepción que tienen de la misma es desalentadora, en tanto la consideran principalmente un requisito institucional a cumplir sin que tenga mayor incidencia en los docentes ni en sus prácticas, percepción que genera una baja participación de los estudiantes en este proceso en el que además se sienten desconocidos, ya que la institución hace caso omiso a sus comentarios, sugerencias y valoraciones. Así, las percepciones de los estudiantes evidencian lo que ocurre con la práctica concreta del ejercicio evaluativo y a la vez devela las creencias que subyacen a las mismas. Algunas percepciones son:

- Es algo funcional, un requisito, un dato, una estadística
- Es inútil
- Desconoce la opinión del estudiante
- No le interesa al estudiante
- No tiene efecto en las prácticas docentes

- No se considera en la asignación académica
- Es subvalorada por la institución
- Puede ser mejorada

Tanto opiniones como percepciones muestran las dos caras de la evaluación. Por un lado, lo que es deseable, el ideal, el sentido constructivo de la evaluación; por el otro, la realidad desalentadora de un ejercicio institucional que no tiene efectos significativos ni en la práctica docentes ni en los estudiantes.

Conclusiones

La evaluación como proceso a través del cual se le asigna valor, en este caso, al docente y el trabajo que desarrolla en el contexto universitario, se plantea institucionalmente como un proceso inclusivo que promueve el mejoramiento de la calidad de la educación y por consiguiente de las prácticas pedagógicas; sin embargo, al constituirse a partir de la concesión de méritos e incentivos y centrarse en los resultados y en la producción y no como un mecanismo que contribuya a la cualificación del trabajo docente, es una práctica excluyente.

Como es posible evidenciar en el presente artículo, los discursos sobre la evaluación docente distan de la realidad institucional, dado que la evaluación como proceso que está presente desde el ingreso del docente a la institución se identifica por una serie de condiciones y requisitos que no son inclusivos, sino que se caracterizan por la exclusión de aquellos que no los cumplen por diversas razones: contractuales, de posibilidades académicas, de estabilidad en la institución, de condiciones laborales, entre otras.

La realidad de las prácticas institucionales, desdice de los propósitos que tienen un carácter incluyente, para, a todas luces denotar exclusión, la cual se refleja en los diferentes momentos y procesos que involucran la vida académica del docente en una institución.

Por ello, y luego de una discusión sobre lo que implica la exclusión y la inclusión en la evaluación docente, consideramos necesario pensar a la evaluación docente inclusiva como un proceso formativo de carácter continuo que posibilite condiciones para favorecer el aprendizaje; que se sustraiga de las etiquetas, jerarquizaciones y clasificaciones; que no se use para comparar a los docentes ni a las instituciones y que involucre a todos los actores educativos desde un trabajo multidisciplinar; que promueva la formación de los sujetos y la calidad de la educación. La inclusión educativa constituye una política de formación docente

para la diversidad y consecuentemente, una evaluación docente que considere su diversidad y sus condiciones socio-culturales particulares.

Finalmente, la distancia entre el discurso inclusivo de la evaluación y las prácticas excluyentes, se evidencia en las percepciones que tienen los estudiantes, que dan cuenta de una realidad desde la cual se cumple con la evaluación como un requisito institucional pero cuyas prácticas distan del cumplimiento de los fines para los cuales se señala que existe. En tal contexto y a partir de la revisión realizada, consideramos que en Colombia, la temática en referencia, adolece de análisis teóricos e investigativos, lo cual constituye un punto de referencia para futuras indagaciones; por lo cual vale la pena cuestionarnos a cerca de los criterios y la finalidad de una evaluación inclusiva para los docentes en el nivel de la Educación Superior.

REFERENCIAS

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. **Constitución Política de Colombia.**

Bogotá: Imprenta Nacional. 1991. Disponible en:

[http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion política de Colombia - 2015.pdf](http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20pol%C3%ADtica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf).

Acceso: 10 ago. 2020.

BLANCO, R. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 4, n. 3, p. 1-15, 2006. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>. Acceso: 10 ago. 2020.

CANALES, I. **Evaluación Educativa.** Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación, 1997.

CASANOVA, M. **Manual de evaluación educativa.** 6. ed. Madrid: La Muralla, 1999.

CASTEL, R. Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre Revista Internacional de Sociología (RIS) **Procesos de exclusión social en un contexto de incertidumbre**, v. 72, extra-1, p. 15-24, jun. 2014. Disponible en:

<http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/584>. Acceso: 10 ago. 2020.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Evaluación de proyectos sociales.** México: Siglo XXI, 1991.

CONGRESO DE COLOMBIA. **Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.** Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85860_archivo_pdf.pdf. Acceso: 10 ago. 2020.

CONGRESO DE COLOMBIA. **Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.** 1994. Disponible en:

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html. Acceso: 10 ago. 2020.

CRISAFIO, M. **¿Integración o Inclusión?** Ediciones de Ceducando. 2017. Disponible en: <https://deceducando.org/2017/07/13/integracion-o-inclusion/>. Acceso: 10 ago. 2020.

DEFINICIONES-DE.COM. **¿Qué significa Exclusión?** 2020. Disponible en: <https://www.definiciones-de.com/Definicion/de/exclusion.php>. Acceso: 10 ago. 2020.

ECHETA, G. Inclusión y exclusión educativa. De Nuevo, “Voz y Quebranto”. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 11, n. 2, p-99-118, 2013. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>. Acceso: 10 ago. 2020.

GÓMEZ, L. F.; VALDÉS, M. La evaluación del desempeño docente en la educación superior. **Propósitos y Representaciones**, v. 7, n. 2, p. 479-515, maio/ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>

MORENO OLIVOS, T. La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. **Perfiles Educativos**, IISUE-UNAM, v. 33, n. 131, p. 116-130, 2011. Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>. Acceso: 10 ago. 2020.

MUÑOZ IZQUIERDO, C. Construcción del Conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: La Experiencia De México. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 7, n. 4, p.28-45, 2009. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114094002.pdf>. Acceso: 10 ago. 2020.

MURILLO, F.J.; DUK, C. Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 6, n. 2, p. 11-13, 2012. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/20c8/9aac6ef692572a667fad221598a440dd47d3.pdf>. Acceso: 10 ago. 2020.

OCHOA, M. **Lineamientos para la selección y evaluación de docentes y estudiantes y el desarrollo docente**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. 2013. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-338173_archivo_pdf.pdf. Acceso: 10 ago. 2020.

OLARTE ARIAS, Y. **Evaluación del docente como factor de desarrollo profesional desde una pedagogía reflexiva**. El caso de los docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, cohorte de ingreso (2007-2011) modalidad hora cátedra. 2013. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/62539>. Acceso: 10 ago. 2020.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DE INCLUSIÓN. **¿Qué significa inclusión educativa?** (s.f.). Disponible en: <http://www.inclusioneducativa.org/ra.php>. Acceso: 10 ago. 2020.

PÉREZ REYNOSO, Á. El concepto de exclusión educativa a partir de los dispositivos de definición de sujetos formados para atender las diversidades socioeducativas. *In:*

CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 10., 2009, Veracruz. Anais [...]. Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2009. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1076-F.pdf. Acceso: 10 ago. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Decreto No. 1278 de 2002**. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, Secretaría del Senado. 2002. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/decreto_1278_2002.html. Acceso: 10 ago. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Decreto No. 1279 de 2002**. Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales. Colombia. 2002. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86434_Archivo_pdf.pdf. Acceso: 10 ago. 2020.

RITACCO, M. El ejercicio de la docencia en contextos de exclusión socioeducativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía: Dificultades y perspectivas. Voces y Silencios: **Revista Latinoamericana de Educación**, v. 2, n. 1, p. 18-38, 2011. ISSN: 2215-8421. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4058642>. Acceso: 10 ago. 2020.

SÁNCHEZ, T. Dimensiones ética y estética de la evaluación. **Revista Magistro**, v. 4, n. 7, p. 47-59, 2010. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3714259.pdf>. Acceso: 10 ago. 2020.

SANTOS-GUERRA, M. **La evaluación como aprendizaje**. Una flecha en la diana. Buenos Aires: Bonum, 2010.

SPES. **Diccionario ilustrado Latino-Español Español-Latino**. Barcelona: Spes, 1958.

TARDIF, M. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2004.

TEJEDOR, F.; JORNET, J. La evaluación del profesorado universitario en España. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, n. esp., p. 1-29, 2008. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-tejedorjornet.html>. Acceso: 10 ago. 2020.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO. **Acuerdo No. 008 de 2002**. Por el cual se institucionalizan los Comités y la Evaluación Docente. 2002. Disponible en: http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-008.pdf. Acceso: 10 ago. 2020.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO. **Acuerdo No. 011 de 2002**. Por el cual se expide el Estatuto del Docente de carrera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2002b. Disponible en: http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-011.pdf. Acceso: 10 ago. 2020.

Cómo referenciar este artículo

SANCHÉZ, T.; SANTANA, L. C; VELASCO, M. La evaluación como mecanismo de inclusión o exclusión docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2504-2520, nov., 2020. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14454>

Remitido el: 20/07/2020

Revisiones requeridas el: 30/08/2020

Aprobado el: 29/09/2020

Publicado el: 30/10/2020