

**LA PRÁCTICA DOCENTE EN LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL PARA LA CALIDAD EDUCATIVA**

JOHNNY A. WALKER CARDENAS

SHEENA MANUEL ARCHBOLD



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN VIRTUAL
SAN ANDRÉS ISLAS**

2017

**LA PRÁCTICA DOCENTE EN LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL PARA LA CALIDAD EDUCATIVA**

JOHNNY A. WALKER CARDENAS

SHEENA MANUEL ARCHBOLD

Trabajo de Grado para obtener el Título de MAGISTER EN EDUCACIÓN

Mg. Ana Milena Guzmán Valeta

TUTORA

UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN VIRTUAL

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: GESTIÓN CURRICULAR Y PROCESOS DE
CALIDAD**

SAN ANDRÉS ISLAS

2017

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

San Andrés islas, Septiembre de 2017

AGRADECIMIENTOS

A Dios, que me ha brindado las oportunidades de poder crecer como persona.

Al INFOTEP, por depositar en mí la confianza para mejorar la educación de las islas.

A la memoria del gran amigo que siempre me acompaña y me demostró en vida que las barreras solo la ponemos nosotros.

A mi esposa, que incondicionalmente me ha apoyado para lograr mis metas.

A mis hijos, quienes son la razón para siempre ser mejor en todo lo que hago.

A nuestra asesora, ANA MILENA GUZMÁN VALETA y docentes por orientarnos durante toda la etapa de estudios de la maestría.

JOHNNY A. WALKER CARDENAS

AGRADECIMIENTOS

A Dios, que me ha brindado las oportunidades de poder crecer como persona.

Al INFOTEP, por depositar en mí la confianza para mejorar la educación de las islas.

A la memoria de mi amado esposo que siempre me acompaña y me demostró en vida que las barreras solo la ponemos nosotros, que desde el cielo cuida y apoya este proceso.

A mi hija, quien es la razón de mí existir, mi todo y mi motivo de superación, quien incondicionalmente camina conmigo.

A nuestra asesora, ANA MILENA GUZMÁN VALETA y docentes por orientarnos durante toda la etapa de estudios de la maestría.

SHEENA MANUEL ARCHBOLD

Resumen

Una estrategia de aprendizaje es la manera en que el sujeto (estudiante) se acerca a un objeto de estudio, interactúa con él y le da significado. La práctica docente en los procesos de acreditación es sin lugar a duda la actividad que mayor esfuerzo demanda del educador, y sin la cual, hasta el más loable de los esfuerzos pedagógicos no sería más que de un derroche de buena voluntad pero sin la garantía de justificar el aprendizaje del educando. Este estudio tiene como propósito comprender la relación existente entre la práctica pedagógica y los procesos de acreditación institucional para la calidad educativa, con la ayuda de técnicas de observación participante, la implementación de entrevistas personales con cada docente y la colaboración de algunos de sus estudiantes, quienes por medio de entrevista dejaron conocer sus percepciones sobre el ejercicio docente de cada profesor y la forma como creen que este se relaciona con los procesos de calidad. En conclusión se puede comprender que el nivel de formación académica y más exactamente la práctica pedagógica del docente tiene un relación determinante y significativa en los procesos de acreditación institucional; ya que entre mayor sea el nivel de formación del docente permite brindar mayor respuesta y soporte técnico a los procesos curriculares requeridos.

Palabras clave: Práctica docente, calidad, docente, pedagogía

Abstract

A learning strategy is the way in which the subject (student) approaches an object of study, interacts with him and gives meaning (Valero and Cortés, 2003:19), the teaching practice in the processes of accreditation is without place to doubt, the activity that more efforts Demand of the educator, and without which, even the most laudable of the pedagogical efforts would be but of a waste of goodwill but without the guarantee of justifying the learning of the educating. The purpose of this study is to understand the relationship between pedagogical practice and institutional accreditation processes for educational quality, with the help of participatory observation techniques, the implementation of personal interviews With each teacher and the collaboration of some of his students, who through interview will let us know their perceptions about the teaching exercise of each teacher and how they believe that this is related to the processes of quality. In conclusion it can be understood that the level of academic education and more exactly the pedagogical practice of the teacher, has a determinant and significant relationship in the processes of institutional accreditation; since the higher the level of teacher training allows to provide greater response and technical support to the required curricular processes.

Keywords: Teaching practice, Quality, learners, pedagogy

Contenido

Lista de tablas y figuras.....	9
Introducción	10
1. El problema	13
1.1. Planteamiento del problema	13
1.2. Objetivos de la investigación.....	16
1.2.1. Objetivo General	16
1.2.2. Objetivos específicos.....	16
1.3. Delimitación	16
1.4. Justificación	17
2. Marco conceptual	20
2.1. Estado de arte.....	20
2.2. Marco epistemológico	33
2.3. Marco Conceptual.....	46
2.4. Marco histórico.....	61
2.5. Definición de conceptos	71
3. Marco metodológico	75
4. Aproximación a los resultados	77

Lista de tablas y figuras

Figura

Figura 2.1 Definición de Conceptos.....74

Introducción

En las últimas décadas, las instituciones de educación superior han tenido que asumir decisiones de cambio en consideración a escenarios complejos e interdependientes en busca de la consolidación de un sistema educativo de alta calidad, en atención a los retos derivados de los procesos de modernización y globalización entre otros. Para contribuir con ello, corresponde a las instituciones de educación superior a través del desarrollo de sus funciones –formación, investigación y proyección social– asumir el doble reto de ser contemporáneas y de preparar a las personas para el desarrollo nacional en contexto de los principios constitucionales y de lo contemplado en el sistema nacional de acreditación que es implementado en mandato a la Ley 30 de 1992 como respuesta a fortalecer la calidad de la educación superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad, en el cual juega un papel de vital importancia el desarrollo funcional, creativo y pertinente del docente.

Siendo así, la práctica docente es el conjunto de acciones que desempeña un maestro o un profesor al orientar la clase. La imagen del docente en su función de mediador de los individuos que guardan esa gran ventaja de asistir a la academia, obliga a que sea una persona además de instruida, virtuosa (Martinez et al., 1989). El docente, como guía orientador de cambio al servicio de los estudiantes, no debe dejar de lado que su labor, además de transferir información, es desarrollar un proceso de enseñanza – aprendizaje significativo y estructurado en un contexto real y actual que permita lograr un mayor rendimiento académico y el desarrollo integral de los aprendices. Esto lleva al docente a trabajar de forma equilibrada de tal forma que le permita mejorar y estimular su práctica diaria, debido a que la novedad de contextos en los que se desarrollan los aprendices actualmente exige una formación no solo académica, sino también en la existencia y percepción de los valores, como un eje central en

la construcción y sostenimiento de la identidad de los aprendices y de los agrupados. El docente que esparce semillas en el espíritu de los estudiantes construye un ser humano para la vida (Builes, 2008). En efecto, el docente debe siempre tener presente el horizonte institucional para desarrollar su práctica docente.

La práctica docente está priorizada por diversos factores que van desde la formación académica del docente hasta las características propias de los ambientes de formación en las que se lleva a cabo las actividades de enseñanza - aprendizaje, equilibrando las necesidades de respetar un programa que es instaurado y obligado por el Estado junto con la necesidad de satisfacer las necesidades de los estudiantes. En este mismo orden de ideas, cuando las condiciones no se materializan y se evidencian incoherencias entre el horizonte institucional (la misión, visión, valores y demás) y la puesta en práctica de la docencia, corresponde hacer una evaluación, como elemento intrínseco de todo proceso racional que tiene por objetivo determinar el valor o el mérito de un objeto con la intención de perfeccionar, recapitular o ejemplarizar un proceso (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Para que la evaluación en educación sea válida debe responder a las características y exigencias del modelo pedagógico e ideal de individuos que está construyendo y en el que se están formando los docentes y los estudiantes (Parra, 1999). Por tal razón, este trabajo tiene por objetivo evaluar la incidencia de la práctica docente en los procesos de acreditación institucional que permitan mejorar la calidad educativa.

Esta investigación contiene cuatro capítulos metódicamente asociados: el capítulo I con el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, la definición, la delimitación y la justificación del estudio; el segundo capítulo contiene el marco histórico, los referentes teóricos y el sistema de variable; el tercer capítulo contiene el marco metodológico; y el cuarto capítulo presenta los resultados de la investigación. Finalmente se presentan las conclusiones y las recomendaciones de la investigación.

El estudio se encuentra enmarcado en una investigación cualitativa. Con la ayuda de técnicas de observación participante, la implementación de entrevistas personales con docentes y la colaboración de algunos de los estudiantes fue posible conocer las percepciones sobre el ejercicio docente con algunos grupos focales, con los que se logró recoger un material de gran valía investigativa, pues da cuenta del sentir, del actuar y del saber de estos docentes y deja ver qué elementos de su práctica los hace ser los mejores y los más reconocidos.

1. El problema

1.1. Planteamiento del problema

A mediados de la década de los años 60, la Asociación Colombiana de Universidades – Fondo Universitario Nacional recibió por delegación del Gobierno Nacional la función de inspección y vigilancia de la Educación Superior. En desarrollo de la mencionada delegación se suscribió un convenio de cooperación con el gobierno de los Estados Unidos que, en colaboración con académicos de la Universidad de California – Berkeley -, generó el diseño de un marco de acreditación universitaria para el país. “Este marco interpretaba, en buena parte, los principios y postulados del sistema de acreditación de universidades de los Estados Unidos y fijaba las políticas, indicadores y criterios de medición de las calidades académicas para la Universidad colombiana” (Peña Motta, 1997, p. 89)

El establecimiento del Sistema Nacional de Acreditación es un mandato de la Ley 30 de 1992, norma que rige la Educación Superior en Colombia. Ese mandato es una respuesta a la necesidad, expresada en múltiples escenarios, de fortalecer la calidad de la educación superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad, buscando preservar así derechos legítimos que en esta materia tienen los usuarios del sistema de educación superior y la sociedad global. La acreditación se inició en un momento particularmente crítico para la educación superior en Colombia, al tiempo que es cada vez más claro para el Estado, la comunidad académica y la sociedad en su conjunto, que el futuro del país está íntimamente ligado a la consolidación y perfeccionamiento de su sistema de educación superior. Se trata de imperativos del mundo contemporáneo en los que Colombia debe estar inscrita. El cumplimiento de ese gran propósito es responsabilidad del Estado, de

las instituciones de educación superior y de los programas académicos individualmente considerados. (CNA 1998)

En Colombia hay conciencia de la necesidad de crear condiciones para la consolidación del sistema educativo del nivel superior, de manera que las instituciones puedan responder a los retos derivados de los procesos de modernización y globalización y a la vinculación intensa y creciente entre la investigación científica y tecnológica y la producción de bienes y servicios. Se requiere adecuar la capacitación de los colombianos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que, dentro de este contexto, demanda el país. El desarrollo de la ciencia y de la tecnología y la continua renovación de técnicas y estrategias en el mundo del trabajo obligan a concebir la educación superior como un proceso permanente de profundización, actualización y perfeccionamiento.

Se menciona en diversos textos que la calidad educativa tiene que ver con el establecimiento de procesos que conlleven la adecuada transferencia del conocimiento requerido por una determinada sociedad, hacia la satisfacción de sus necesidades. Para ejecutar esta llamada calidad, los procesos establecidos deben poder ajustarse de tal manera que se estandaricen, evalúen y mejoren. Kaoru Ishikawa (1986) establece que la calidad es el desarrollo en todos los pasos y procesos hasta lograr una producción cien por ciento libre de defectos. La preocupación por la calidad de la educación y por la evaluación de los distintos procesos, no solo deben ser tomadas en cuenta por el gobierno, sino también deben tener actores del ámbito productivo, cultural, y social de las regiones, instancias y actores del diario transcurrir.

Es importante destacar los grandes esfuerzos realizados por el Estado colombiano a través de los procesos de acreditación establecidos para las instituciones de educación superior que buscan alcanzar altos niveles de calidad y estandarización en los procesos

educativos. Dichos procesos incluyen una serie de factores institucionales humanos y demás que se consideran parte fundamental en el proceso para alcanzar altos niveles de calidad.

De igual manera, en la práctica docente se logra establecer en el ambiente de formación actividades de escucha que permiten la participación de algunos estudiantes; además mediante la investigación se pudo descubrir la necesidad de abrir espacios de reflexión docentes – estudiantes para atender las críticas y argumentaciones sobre su propio ser y hacer de una nueva sociedad más humana, más al servicio del bienestar y desarrollo del mismo hombre.

En consecuencia, con las razones anteriores, se hace necesario orientar las prácticas pedagógicas hacia el desarrollo continuo de los docentes con énfasis investigativos, capaces de integrar su dimensión ética, profesional y pedagógica enfocada en plantear y resolver inquietudes, para que los estudiantes logren divisar los procesos investigativos y así, elevar sus actitudes comportamentales. Por ello, el docente que se necesita hoy en Colombia debe ser capaz de convertirse en líder, en mediador entre la comunidad y el conocimiento, debe ser un ejemplo de buen ciudadano ante sus estudiantes y ante la sociedad, debe ser respetuoso de la Ley así como de los normativos y prescriptivos de la práctica docente desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Además el docente debe tener amplias convicciones democráticas, ser dotado con la actitud, los conocimientos y las herramientas necesarias para superar el esquema centrado en la información y la memoria para así poder orientar a sus estudiantes hacia nuevos modelos de desarrollo de competencias. (Altablero, 2005)

En atención al anterior orden de ideas, esta investigación pretende responder:

¿De qué manera las prácticas docentes se relacionan con los procesos de acreditación institucional para la calidad educativa?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo General

Comprender la relación de la práctica pedagógica de los docentes y la acreditación institucional para la calidad educativa.

1.2.2. Objetivos específicos

- Caracterizar las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes de la Universidad Nacional sede caribe.
- Describir los componentes fundamentales de la práctica docente establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en coherencia con los preceptos de calidad en la Universidad Nacional sede caribe.
- Interpretar los actuales procesos curriculares de la institución objeto de estudio en relación con las políticas de calidad establecidas por el Ministerio de Educación Nacional.
- Reflexionar acerca de la práctica del docente y su relación con los procesos de acreditación institucional, para la calidad educativa.

1.3. Delimitación

El trabajo de investigación se realizó en el caribe colombiano territorio de san Andrés islas Universidad Nacional sede caribe y tuvo una duración de siete (7) meses. La investigación se centra en analizar cómo incide la práctica docente en los procesos de

acreditación institucional para la calidad educativa en la Universidad Nacional sede caribe en el territorio insular de San Andrés.

1.4. Justificación

Dentro de los principios que fundamentan la estructura educativa en la Universidad Nacional sede caribe tenemos la investigación que permite al docente poder construir, reconstruir, significar y re-significar el hecho educativo y los objetos pedagógicos. En palabras de Urrego y Hernando (2000), la investigación le permite al docente ser capaz de responder a las necesidades y retos de los nuevos paradigmas que intentan superar la mera “formación por objetivos, la enseñanza fragmentada de temas y contenidos y la evaluación memorística y repetitiva del dato muerto”.

En relación a lo anterior, es de suma importancia destacar que la práctica docente es uno de los principales factores que permiten alcanzar progresivamente las metas en los procesos de calidad y permiten el acercamiento y obtención en los altos estándares que conllevan a la acreditación. Esto es precisamente la garantía de una práctica docente que se desarrolla teniendo en cuenta el horizonte institucional, como también, lo normativo – prescriptivo, precisado en los mandatos de la nación, por medio de sus políticas y planes. Por lo tanto es posible establecer perfección en los planes de estudio, programas, textos escolares, la construcción de magníficas instalaciones, obtener excelentes medios de enseñanza. Pero sin docentes eficientes, que amen profundamente su misión y retroalimenten su contexto actual, no podrá tener lugar el progreso y mejoramiento continuo de la educación. Por ello, resulta significativo este trabajo titulado “la práctica docente en los procesos de acreditación institucional para la calidad educativa” porque mediante él se puede analizar si la acción que vienen desarrollando los docentes en la Universidad Nacional sede caribe contribuye a

construir procesos de calidad orientados a la acreditación que permiten crear estándares de calidad y además a formar en los aprendices personas humanas, con conocimientos claros y relevantes en la investigación. Estos últimos entendidos como principios que fundamentan y estructuran la acción educativa, respectivamente la educación centrada en la persona antepone a cualquier conocimiento, el “conocimiento de la persona, de su realidad social y cultural” (Monier, Ornage y Freire, 1936), como punto de partida para la construcción de los demás conocimientos; con la enseñanza en los procesos educativos deben orientar a la investigación, como un acto de indagación intencionado que convoca una actitud mental y el despliegue de posibilidades y capacidades cognoscitivas de docentes y estudiantes dirigida a la comprensión, interpretación y transformación de la misma vida, es decir, los docentes y estudiantes a través de la investigación permiten la construcción de procesos sistemáticos y críticos orientados a la excelencia educativa.

Por todo lo anterior, resulta trascendental la práctica docente en los procesos de acreditación institucional para la calidad educativa. Esta no debe verse como un mecanismo de vigilancia que controla las actividades de los profesores, sino como una estrategia dinamizadora-formativa que fomenta y favorece el mejoramiento continuo en la institución, que contribuye a identificar las cualidades que debe sostener cada docente dentro de su formación académica y crecimiento institucional, además de permitir el desarrollo de estrategias gerenciales y políticas educativas que garanticen la enseñanza oportuna y de calidad en cada contexto. Pensar globalmente y actuar localmente es el esfuerzo más importante que un docente debe hacer para que su labor resulte pertinente en la institución y en el crecimiento educativo.

La investigación debe realizar una reflexión crítica y argumentada sobre su propio ser y hacer; para que el estudiante aprenda a ver, a observar, interpretar y analizar a proponer y

argumentar, para que trascienda lo investigado y lo lleve a superar lo dado, lo conocido, lo tradicional tanto en el campo personal, laboral o profesional.

La línea de investigación: Calidad educativa

2. Marco conceptual

2.1. Estado de arte

En el mundo entero las instituciones educativas se han mostrado preocupadas por analizar la importancia de la práctica docente dentro de la calidad educativa, los servicios y programas que ofertan.

Entre los antecedentes de estudio que se han llevado a cabo en relación a esta investigación, se aprecia de qué manera la práctica docente reviste como aspecto significativo en todo el contexto educativo; por consiguiente se hace mención a los estudios realizados en diferentes ámbitos en especial el contexto educativo.

La presente investigación pretende comprender la manera en la que las prácticas docentes se relacionan con los procesos de acreditación institucional para la calidad educativa, en esta medida existen investigaciones que buscan indagar acerca de los procesos pedagógicos y la importancia de la práctica docente en el efecto de alcanzar los procesos de acreditación para la mejora de la calidad educativa.

En esa línea de estudio, Torres (2005) realizó una investigación encaminada en analizar el modelo de evaluación de Desempeño profesional del Docente en Honduras de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. En dicho texto Torres expone como objetivo determinar los fundamentos, componentes, estructuras, características e indicadores de un modelo de evaluación del desempeño profesional docente, que genere información relevante para el mejoramiento de la calidad de la educación en los centros educativos. Se trata de un modelo que permite atrapar las diferentes dimensiones de la actuación docente, al tiempo que hace énfasis en la necesidad de humanizar el trabajo pedagógico, además, se afirma que la evaluación del docente no debe verse como una estrategia de vigilancia

jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino más bien como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización. Para este caso es inaceptable la desnaturalización de la evaluación como forma de control externo y de presión desfigurado de la profesionalización y formación de los docentes. Resultaría por tanto sin sentido, apelar a un modelo correctivo de evaluación docente, pues en todo caso las transformaciones educativas deben ser logradas con los maestros y no contra ellos; por lo tanto la evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad de lo evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes.

En ese mismo sentido Gutiérrez Cabrera (2004) en un estudio centrado en el análisis de los factores de eficacia docente en educación primaria de la Universidad Politécnica del Golfo de México, expone como objetivo “identificar y valorar la importancia de las características personales y los tipos de prácticas que evidencian los profesores en función del rendimiento en sus alumnos, a partir de un modelo definido con la teoría existente sobre Eficacia Docente”. La reflexión final lleva a la investigadora a establecer, tal y como muchos investigadores ya lo han hecho, que los profesores hacen la diferencia y que sus características individuales son un factor que puede compensar las diferencias sociales y regionales.

Por su parte Sepúlveda (2004) en una investigación denominada “Percepción de las prácticas docentes en educación superior tecnológica y su relación con el rendimiento y la satisfacción académicos buscó describir cómo enseñan los profesores de educación superior

tecnológica, e identificar los factores fundamentales que describen la práctica docente de los profesores de educación superior tecnológica.

De igual forma en una investigación realizada por Yoni Wildor Nicolás Rojas (2009) se relaciona la gestión educativa con el rendimiento académico de los alumnos del Instituto Superior Tecnológico "La Pontificia". En dicha investigación se concluye que la gestión educativa se relaciona con el rendimiento académico, y de hecho, se encontró que hay una correlación directa y significativa de 72.4 %. Del mismo modo, Rojas encuentra que la gestión organizativa se relaciona con el rendimiento académico existiendo una correlación directa y significativa del 91.2 %. Además, la Gestión Administrativa se relaciona con el Rendimiento Académico de los alumnos del Instituto Superior Tecnológico —La Pontificia, Huamanga Ayacucho – 2009. Presenta Correlación directa y significativa de 58.1 %.

Por otro lado, en un estudio realizado por Palacios (2010) y titulado “Influencia del liderazgo en la calidad de la gestión educativa” se afirma que la calidad de la gestión de una institución educativa puede ser el resultado de varios factores, tanto extrínsecos como intrínsecos. Entre dichos factores están: el rendimiento académico de los estudiantes, la cooperación de los docentes, el cumplimiento de la programación curricular, la participación de los padres de familia, la asignación de recursos para obras de desarrollo institucional, entre otros. Según los resultados de Palacios, muchas veces dichos factores dependen del nivel de liderazgo de los directores de las instituciones educativas, y por eso el autor plantea la necesidad de determinar la relación que existe entre los factores, ya que los resultados permiten sugerir darle su debida importancia para la toma de decisiones a este nivel. Según Palacios existe un 95% de probabilidad de que el liderazgo de los directores se relacione con la calidad de la gestión educativa de las instituciones educativas estudiadas. Además, dicho autor encontró que la dimensión que tiene más influencia en la calidad de la gestión educativa es el pedagógico.

Sin embargo, Careaga (2008) en una investigación denominada “La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente” manifiesta que “Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanta más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras incertidumbres”. El autor concluye expresando que la práctica docente va más allá de una simple reestructura o innovación curricular, debería poder complejizarse para alterar el "ethos" institucional en articulación con las creencias de los docentes y estudiantes, así como y en forma fundamental, lograr un desarrollo profesional tanto de los formadores de formadores como de los futuros docentes, que otorgue sentido a su trabajo, en lugar de visualizarlo como meros procesos de entrenamiento externo. Además en dicha investigación se enfatiza en la necesidad de culturizar la práctica, lo que significa replantear nuevas rutas a partir de viejos destinos, lograr un profesionalismo interactivo en el entendido de que "El mayor problema en la enseñanza no es el de librarse de los "fósiles", sino el de crear, retener y motivar a los buenos docentes a lo largo de su carrera" (Fullan y Hargreaves, 1999).

Haciendo unión a lo anterior, Rodríguez (2006) en una investigación titulada “Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora, México” expone que su objetivo es llevar a cabo un estudio analítico de los procesos de enseñanza aprendizaje del maestro, identificando las habilidades obtenidas a través del proceso de formación académica. La investigadora concluye apoyándose en Schiefelbein, E., Braslavsky, C., Gatti, B. y Farrés, P., quienes enfatizan en que en relación a la profesión del maestro y la calidad de la educación en América Latina es importante que el gobierno estatal retome a la investigación educativa como eje fundamental para la innovación y la reforma educativa en el Estado, puesto que los sistemas de capacitación no están incidiendo en los aprendizajes de los alumnos debido a una serie de obstáculos vinculados con las capacidades

descritas por Braslavsky (1999) y las condiciones ideológicas que subyacen a la profesión docente y se vinculan con la forma en que están diseñados los sistemas de formación.

Martinez (2006) en la investigación titulada “La formación y la práctica docente en educación primaria” concluye que el docente, a través de su quehacer profesional, es considerado como uno de los principales agentes para lograr concretar un proyecto educativo que responda a las exigencias de estos tiempos tan dinámicos. Según él esto se debe a que a pesar de estos momentos cambiantes actuales, a la educación se le sigue considerando como uno de los instrumentos para lograr hombres capaces de adaptarse y de aprovechar las ventajas y los beneficios que brinda el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Sin embargo, es importante que la escuela responda a los requerimientos de esta sociedad tan versátil y que genere en el sujeto los conocimientos, las habilidades, las competencias y los aprendizajes que hagan posible una mejor interacción del individuo con su contexto. No obstante, es común que institucionalmente la formación del profesional de la educación en servicio, se reduzca a una serie de cursos o asesorías programadas en diferentes momentos durante el ciclo escolar, éstos con la finalidad de abordar o tratar algún tema relacionado con la práctica cotidiana, con los contenidos o con los enfoques teóricos de los planes y programas vigentes. Sin embargo, estas estrategias no se llevan a cabo de forma sistemática y con frecuencia se caracterizan por ser eventos que no denotan una continuidad y sobre todo no ejercen la influencia necesaria como para modificar los procesos educativos que se desarrollan en las aulas. La práctica docente es un fenómeno muy complejo. Por un lado, en los últimos años se ha presentado una reorientación teórica-metodológica, donde se propone una concepción constructivista del proceso educativo y por otro lado siguen predominando aún formas tradicionales de enseñanza, esto principalmente porque un gran número de profesores tienen por lo menos quince años de servicio, por lo tanto en su formación inicial predominó este paradigma y además porque ya en funciones no han sido sometidos a un proceso continuo de

formación, que les permita un acercamiento a las nuevas propuestas pedagógicas que tienen como finalidad mejorar los procesos educativos. Pero algo muy importante a destacar es que no existe un programa efectivo que realmente los involucre en un proceso de formación continua.

García, Loredó y Carranza (2008) en su trabajo “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión” buscan evaluar la práctica educativa de los docentes desde aspectos como: el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza, la interacción educativa dentro del aula y la reflexión sobre los resultados alcanzados. Para ello, será necesario desarrollar criterios, instrumentos y procedimientos de evaluación vinculados con las diferentes categorías de conocimiento, actuación y eficacia presentados en el modelo, así como ponerlo a prueba en diferentes contextos institucionales y sociales. Este modelo representa una oportunidad de cambiar las formas tradicionales de evaluación de la docencia, a través del trabajo reflexivo de los profesores, acerca de su acción docente en la educación superior.

Por su parte, Ortiz (2012) en su investigación denominada “Prácticas predominantes de evaluación de la docencia en universidades colombianas” buscó verificar si existe coherencia entre las concepciones de docencia y de evaluación de la docencia, expresadas en los documentos oficiales de las instituciones y las observadas en los instrumentos utilizados para adelantar dicha tarea, además tenía como propósito deducir si las prácticas y concepciones de evaluación de la docencia en universidades colombianas se enmarcan en las tendencias contemporáneas de evaluación, analizar críticamente si las prácticas y concepciones de evaluación de las docencias de las universidades colombianas corresponden a propuestas articuladas y coherentes con las recomendadas para la universidad actual. Se concluyó que las concepciones de docencia y evaluación de la docencia, difieren entre las instituciones y no están contextualizadas dentro de los marcos y principios que guían el

proyecto educativo de las instituciones. En el conjunto de las 17 universidades estudiadas Ortiz encontró que no hay consenso ni elementos comunes que identifiquen lo que entienden por docencia. Al momento de evaluar el desempeño no se tienen derroteros, criterios, competencias, rasgos o atributos para evaluarla. No se encontró que la evaluación de la docencia apunte a la cualificación de la labor del profesor o que contribuya con la cualificación de la labor de sus prácticas pedagógicas, que tiene una utilidad fundamental en la universidad. El autor encontró una gran heterogeneidad al momento de evaluar a los profesores por medio de los instrumentos que se diseñan, poco se han trabajado en las instituciones no tienen una postura coherente entre lo que conciben como atributos de buena docencia y lo que al final plasman en los instrumentos que aplican a sus estudiantes para evaluar dichos desempeños.

En esta línea de eficiencia Huarca (2010) investiga acerca de la “Eficacia del desempeño Docente de Educación Primaria en las aulas de la red n°04 ventanilla”, a lo cual expresa que su objetivo es identificar los niveles de eficacia del desempeño docente de educación primaria en las aulas, en la Red N° 04- Ventanilla. La investigadora señala algunas sugerencias tales como: actualizaciones educativas con un carácter obligatorio y de esta manera exigir al personal docente que carece de ellas a recibirlas y generar así, una mejora educativa que demuestre la eficiencia con que se desenvuelven sus demás compañeros y lograr una educación integral en la totalidad de sus alumnos, Asimismo, promover el estímulo a las capacitaciones con la finalidad de incrementar y satisfacer al docente en el campo personal y profesional, mejorar el nivel educativo de la institución que permita favorecer los procesos de acreditación, además se pueda superar sus limitaciones y necesidades ocasionadas por la carencia de estas capacitaciones, y de esta manera embarcarse en un solo norte y lograr la preparación y eficacia en el desempeño de la labor como docente.

En este mismo orden de ideas, Martínez (2010) en su investigación denominada “El desempeño Docente en la Asignatura de Historia” se propone describir el desempeño de los docentes de historia en las escuelas secundarias técnicas de la ciudad de Chihuahua. El autor encuentra que los docentes en su diaria labor educativa utilizan un reducido número de estrategias didácticas, siendo la de mayor aplicación la denominada lluvia de ideas en un 48%. Lo anterior denota en la búsqueda y diseño de estrategias que hagan atractiva e interesante la asignatura. Por ello, el investigador concluye que la práctica áulica de los docentes observados presenta deficiencias metodológicas.

Así mismo, Cabrera Jiménez (2012), en un artículo publicado en la Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo analiza la importancia en la innovación de la práctica docente. En dicho artículo se relaciona el área de investigación de orientación educativa general con los enfoques innovadores de educación, enfatizando que su origen surge precisamente de las políticas educativas de la Universidad Veracruzana para promover estrategias de innovación continua en la práctica docente, con el fin de lograr una verdadera transformación de los procesos educativos. Ese artículo surgió de la aplicación del Proyecto Aula como estrategia para promover una cultura institucional de innovación continua en la práctica docente, que buscaba consolidar un Modelo Educativo Integral y Flexible basado en competencias y apoyado en sustentos del pensamiento complejo, investigativos y recursos tecnológicos. Motivo por el cual el autor considera que se vincula con la temática “enfoques y mecanismos para la ejecución del proceso educativo”, dado que es necesario crear innovaciones que incidan de manera directa en la planeación de la enseñanza y en la promoción del aprendizaje.

Por otro lado en la línea de pertinencia de calidad educativa Delgado (2007), en su trabajo de tesis doctoral titulado “Pertinencia social de la oferta investigativa” analiza la pertinencia social de la oferta investigativa de los trabajos de grado y líneas de investigación

de la Escuela de Administración Comercial y Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, a través de un estudio de nivel descriptivo como proceso importante en el trabajo desarrollado por la línea docente y su impacto reflejado en la expresión estudiantil que se refleja mediante las preferencias de estudiantes al momento de seleccionar las temáticas. El estudio permite identificar líneas de investigación mayormente abordadas, trabajos y aportes de docente desarrollados y aportados en formación a la academia las cuales deben ser fortalecidas y aquellas que por no haber sido demandadas requieren de su revisión o adecuación.

En pertinencia de los programas de formación pedagógica para los profesionales no licenciados, Meneses (2010) analiza la pertinencia de los programas académicos para profesionales no licenciados que han ingresado a través de convocatorias públicas para provisión de cargos docentes y directivos docentes al servicio educativo estatal en Colombia. El autor concluye que esta modalidad comienza a ganar relevancia en la medida que va afectando la composición y la configuración social de la profesión docente. En particular aborda la pertinencia de programas en el desarrollo personal laboral, profesional y social. De allí la importancia que juega el docente en los procesos de acreditación, de tal forma que estos deben contar con gran capacidad de formación académica, altos niveles de preparación calificada y lo más importante el desarrollo docente dentro de la práctica pedagógica para que en gran medida estos logren transmitir el mensaje y conocimiento requerido por parte de la población objeto, es decir, estudiantes e instituciones y trascienda en esta medida con orgullo y relevancia altos niveles en los procesos de acreditación que maduren y transforme no solo procesos, sino además vidas estudiantiles dentro de los procesos de reconocimiento e inclusión directa al mercado laboral.

En esta misma línea Betancourt (2013) en la investigación titulada “La práctica docente y la realidad en el aula” reconoce la importancia que representa la práctica docente en

el proceso educativo y el desarrollo de la sociedad. En dicho trabajo se investiga sobre el interés por explorar y comprender la incidencia que ha tenido el pensamiento pedagógico en la labor docente, para dar cumplimiento a los fines educativos, razón por la cual se hace una reflexión sobre la práctica docente y su realidad en el aula, teniendo en cuenta previamente el conocimiento, los principios, las características y el análisis de las concepciones pedagógicas que hasta el momento han obtenido una mayor trascendencia en el contexto educativo. En esta medida se trabaja sobre las concepciones del pensamiento positivista característico de una escuela tradicional, y el constructivista de la época contemporánea, estableciendo de esta forma las diferencias entre la práctica docente de la escuela tradicional y aquella orientada por la pedagogía constructivista, en función de comprender que en la actualidad la práctica docente se debe centrar en los intereses y necesidades del estudiante, con relación al contexto al que pertenece. A partir de estas concepciones que de hecho son muy importantes en la práctica docente, se obtienen paralelos: en el primer caso el profesor es el centro de la enseñanza, el que enseña, y el alumno es el que recibe; en el segundo caso, por el contrario, desde el pensamiento constructivista, el docente es un profesional reflexivo que realiza una labor de mediación entre conocimiento y aprendizaje, en un proceso de construcción hacia la búsqueda de saberes y aprendizajes significativos.

Así mismo Murrillo (2013) desarrolla una investigación en torno a las prácticas de enseñanza empleadas y su relación con la resolución de problemas la cual se centra en teorías y aportes significativos frente a posibles conexiones entre las prácticas de enseñanza empleadas por docentes de matemáticas, algunos métodos para la resolución de problemas (como la heurística), enfocados en las destrezas que desarrollan los estudiantes frente al aprendizaje de las fracciones y problemas derivados. La investigación se enmarca en el paradigma de la investigación cualitativa, bajo el enfoque de la teoría fundada y con diseño metodológico basado en el estudio de casos. Se centra en estudios y experiencias nacionales,

confrontados con la literatura existente en latinoamericana, norteamérica y algunos países europeos.

Fernández-Díaz y Calvo (2013) plantean una investigación entorno a estrategias para la mejora de la práctica docente. Se trata de una investigación-acción colaborativa para el uso innovador de las TIC (que conlleva un cambio real de las prácticas docentes) en educación infantil y primaria a lo largo de cuatro años. Los resultados muestran las transformaciones producidas a tres niveles: a nivel curricular, organizativo y de formación permanente del profesorado. Se concluye la necesidad de seguir investigando para promover una introducción pedagógica de las TIC que vaya más allá de la dotación tecnológica, canalizando las iniciativas docentes hacia entornos colaborativos y promoviendo la reflexión sobre las estrategias que posibilitan la sostenibilidad de los cambios.

En esta línea de acción también se encuentran investigaciones como la de Hurtado y Serna (2013) referente a la práctica docente del profesor. En esa investigación se destaca que las Instituciones de Educación Superior (IES), por lo general, contratan a sus profesores sin contar con una formación docente que les ayude a desempeñarse en dicho quehacer. Con base en esta situación, el interés de los autores era hacer un análisis a partir de artículos de investigación que hicieran referencia a la práctica docente del profesor universitario, en el contexto actual de las IES, con la finalidad de identificar si realmente es un contexto de aprendizaje. El cuestionamiento que guió dicho análisis fue ¿cómo la práctica docente representa un contexto de aprendizaje que beneficia la formación del profesor universitario?; para dar respuesta a la pregunta los autores realizaron una fundamentación teórica, la cual sustenta que la práctica docente es un contexto de aprendizaje para el profesor. En síntesis, el profesorado se desempeña en un contexto social determinado que medio su comportamiento, lo cual se ve concretado cuando el profesor adquiere un aprendizaje conforme desarrolla las fases del proceso de enseñanza. Dicha mediación ayuda a que el docente pase por un

aprendizaje por descubrimiento, debido a que se enfrenta a una práctica para la cual no está formado desde su profesión. Además, logra un aprendizaje de manera cooperativa, por medio de la interacción y las contribuciones de otros profesores. Los autores concluyen que la práctica docente del profesor universitario representa un contexto de aprendizaje, porque es un escenario del cual pueden surgir recursos de mediación que beneficien la formación docente del profesor. En dicha investigación se enfatiza en que la educación superior enfrenta el reto de garantizar la calidad educativa del servicio que ofrece, para hacer más eficiente y de mayor impacto la entrega social de sus egresados. En este sentido, la cualificación de su profesorado juega uno de los papeles determinantes, dado que en gran medida, es a partir de quienes enseñan y facilitan el aprendizaje que se podrán asegurar mejores resultados en la formación profesional de los estudiantes universitarios. Bajo la anterior perspectiva, se espera que los profesores tengan las condiciones necesarias para que en su ambiente inmediato encuentren elementos distintivos como: (a) estrategias de organización de la clase, (b) formas de evaluación, (c) reflexión sobre su quehacer como docente, (d) detección y canalización de las problemáticas estudiantiles, que les permita enriquecer su práctica docente. Lo anterior, contribuirá para que este grupo de profesores que se desempeñan de tiempo completo o por asignatura (todo depende del tipo de contrato que tenga con la institución) asuman la conducción, la dirección y la responsabilidad del proceso de enseñanza de sus educandos, a su vez facilitarlos contenidos acorde a la disciplina que imparten y para la cual son expertos.

Ayones y Silveria (2014) realizan una investigación sobre la pertinencia docente desde la enseñanza para la comprensión, la cual tiene como objetivo general formular estrategias didácticas pertinentes para la implementación de la enseñanza para la comprensión en el Instituto Educativo Distrital Ciudadela 20 de Julio. La metodología empleada por los autores es de carácter cualitativo y el método es etnográfico. La población está conformada por docentes jefes de las diferentes áreas y 14 estudiantes de diferentes grados. Las técnicas de

recolección de datos utilizadas son la observación directa a los docentes dentro del aula de clases, la encuesta a estudiantes y la entrevista de preguntas abiertas a los docentes. El análisis de los datos recolectados se hizo a través de la rejilla y se validaron a través de la triangulación. Los hallazgos de dicha investigación revelan que los docentes consideran que su práctica pedagógica es pertinente pero se observó que un alto porcentaje desconoce y no aplica la metodología de la enseñanza para la comprensión. Se pudo concluir que apoyar la metodología de la enseñanza para la comprensión no es simplemente un asunto de desarrollo profesional para docentes individuales. Integrar la enseñanza para la comprensión en una comunidad educativa a menudo exige que docentes, directivos, estudiantes y padres repiensen metas, currículos, evaluaciones, normas y estructuras, de ahí la importancia de revisar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los planes de las diferentes áreas y el sistema de evaluación institucional para poder realizar los respectivos ajustes y adaptarlos a esta metodología de trabajo.

Por otro lado, Espinosa (2014) en el proyecto de investigación “Prácticas pedagógicas y atención a la diversidad” que pretende beneficiar a la comunidad educativa haciendo más significativo el proceso docente lecto-escritor como base de la enseñanza, sin dejar de lado el del aprendizaje, a través del fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura, teniendo como objeto la formación y orientación de sujetos críticos y reflexivos que posibiliten la transformación social desde la educación. La investigación tiene como propósito hacer conciencia de las prácticas pedagógicas que emplean los maestros, a partir del análisis y reflexiones hechas por los mismos docentes y por los estudiantes, lo cual busca ser confrontado y argumentado desde autores como Emilia Ferreiro, Celestin Freinet, Paulo Freire, conllevando a mejorar las acciones que no estuvieren contribuyendo a una adecuada educación tanto dentro del aula como fuera de ella.

Finalmente, Avendaño (2015) en la investigación formativa en la práctica docente de los profesores analiza la dinámica formativa de las prácticas del docente. Para este fin el autor trabajó bajo un estudio empírico – analítico de naturaleza correlacional, en él se tomó como muestra 60 docentes del programa de contabilidad estructurada a variabilidades en su contexto educativo, en el cual se pudo concluir que el grupo de docentes sobre el cual se trabajó en el proceso no refleja ningún tipo de prácticas de docentes en el proceso de formación.

2.2. Marco epistemológico

La formación docente se concibe como proceso continuo y permanente que se desarrolla en escenarios formales como el pregrado y postgrado e informales y permanentes como el aula, la institución, las redes de maestros y maestras en ejercicio y la continuidad académica en su conjunto. También la formación de maestros se desarrolla en procesos de acompañamiento a la reflexión y transformación de su práctica. La formación de docentes busca que estos se transformen en profesionales reflexivos, éticos y críticos que puedan transformar la realidad educativa basada en la investigación desde y sobre la educación. Los problemas de investigación que se investigan en esta línea abarcan los procesos formales e informales como los procesos de mejoramiento y cualificación de la formación docente.

En la actualidad la calidad de la educación tiene que ver con el sistema de valores y la cultura propia de los momentos históricos y de las búsquedas de los pueblos, en cuanto al sujeto que se quiere formar y la sociedad que se quiere construir. Hablar de calidad o definir que algo es de calidad, por lo tanto, implica un juicio de valor, y como tal, se refiere necesariamente a aspectos subjetivos en el tiempo y en el espacio, que raramente implican consensos totales en una sociedad o en un conjunto de ellas. La educación de calidad

educativa es según la OCDE (1995) aquella que “asegura a todos la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida”. No obstante, hay que tener en cuenta que no es lo mismo preparar para la vida adulta en un entorno rural, relativamente sencillo y estable, que en el entorno complejo y cambiante de una enorme ciudad; ni es lo mismo educar aceptando sin más el modelo actual de sociedad que considerando la posible construcción de un mundo mejor para todos. Otra definición sería: "la calidad educativa es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados".

En ese mismo sentido, la eficacia no estará en conseguir un buen producto a partir de unas buenas condiciones de entrada, sino en hacer progresar a todos los estudiantes a partir de sus circunstancias personales. En este sentido, conviene enfatizar en la calidad de los procesos escolares, y evitar dar un valor absoluto a los productos obtenidos. La calidad de la educación tiene que ver con el sistema de valores y la cultura propia de los momentos históricos y de las búsquedas de los pueblos, en cuanto al sujeto que se quiere formar y la sociedad que se quiere construir. Hablar de calidad, o definir que algo es de calidad, por lo tanto, implica un juicio de valor, y como tal, se refiere necesariamente a aspectos subjetivos en el tiempo y en el espacio, que raramente implican consensos totales en una sociedad o en un conjunto de ellas. La calidad, por lo tanto, no es un concepto neutro, es un concepto ideológico que nos ubica en una perspectiva específica desde donde mirar la realidad. Todo esto permite afirmar que las definiciones de calidad surgen a partir de las demandas que la sociedad hace a la educación. La demanda más global es la responsabilidad por la generación y distribución del conocimiento, así “un sistema educativo no es de calidad si no nos transmite conocimiento socialmente válido” (Inés Agüero, 1992). Otra demanda, más específica, surge del

sistema cultural, en este sentido un sistema sería de calidad si cumple con su función de ayudar a la integración social, la educación recibe también demandas del sistema político, demanda que se puede resumir en la cuestión educación democracia. En el ámbito económico la responsabilidad estaría en dos sentidos: la formación para el mundo productivo y el aporte científico.

Podemos decir entonces que la calidad de la educación se inscribe en un proceso histórico, se nutre en un contexto, tiende hacia un proyecto de ciudadanía y está ligado con el concepto de equidad. Se asocia un sistema de calidad con los aprendizajes y destrezas que permiten al ser humano adaptarse y anticiparse a los cambios que se generan. La calidad por lo tanto en ningún momento de la historia ha estado solamente relacionada con contenidos o resultados en la educación, tiene que ver, con los procesos del sistema. Aunque en determinados momentos, ligado a circunstancias políticas y económicas, el énfasis se ha puesto más en los resultados que en los procesos. Como señala, Cano García, la preocupación política por la calidad de la educación puede remontarse a tiempos de la Grecia clásica: “la idea de que la educación debe estar garantizada por los poderes públicos aparece ya en Platón y Aristóteles” (Cano García, 1998, p. 8), en la época de la ilustración Francesa el interés se traduce en la capacitación de los maestros a quienes se les considera responsables directos de la calidad de la educación. La extensión de la escolarización, en los años 60, dio paso a una mirada cuantitativa de la calidad, medida ésta en términos de quién y cuántos tienen la oportunidad de acceso y permanencia a la educación, apareciendo el concepto de calidad ligado con el de eficiencia, paralelamente surge la necesidad de medir el nivel de cada institución, de acuerdo con criterios y puntajes específicos, abriéndose así paso el concepto de eficacia. En los años 70, comienza a detectarse que “la educación presenta grandes deficiencias” (Cano García, 1998). Así, en la medida en que la matrícula se extiende y se resuelven en alguna medida los problemas relacionados con este tema, aparecen los

cuestionamientos más de tipo cualitativo: “En el presente la preocupación central no es únicamente cuántos y qué proporción asisten, sino quiénes aprenden en las escuelas, qué aprenden y en qué condiciones” (Toranzos, 1996) En este sentido se empieza a utilizar el término calidad total: “la calidad, en definitiva, es el comprometido juicio entre los diferentes elementos internos y externos que participan en todo el ciclo de actividad de una organización” López (1994:45). Una perspectiva similar adoptan Beare, y Millikan cuando señalan: “La mejora de la calidad educativa significa literalmente la mejora de cada faceta del funcionamiento de la escuela” (1992:328).

Características del concepto de calidad educativa. Según Climent Giné (2002), desde la esfera de los valores, un sistema educativo de calidad se caracteriza por su capacidad para:

- Ser accesible a todos los ciudadanos.
- Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumno para que todos puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal.

- Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas.
- Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados como personas.

- Lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad.
- Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.

Ante la aparición del neoliberalismo, el problema de la construcción del concepto de calidad se hace aún mayor. Para la ideología neoliberal los sistemas educativos y la educación

atravesan hoy una profunda crisis. Y esta crisis no es de generalización o extensión, es decir, de cantidad, sino de calidad, de eficiencia, eficacia y productividad. Tampoco es una crisis producida por la falta de recursos. Se trata de una crisis gerencial, de gestión, cuya solución precisa un empleo eficaz y productivo de los recursos asignados, no su incremento. No hacen falta más recursos. Sólo hay que gestionar mejor los existentes y, en todo caso, utilizar la imaginación para buscar nuevas fuentes de recursos en el sector privado. Las propuestas básicas que se deducen de tales supuestos ideológicos son la desestatalización de la educación, las políticas de privatización y apoyo a las escuelas privadas y el establecimiento de un clima de competitividad entre los centros docentes. Otro tipo de políticas aplicable, dentro de tales supuestos, serían el uso neoliberal de la evaluación de los centros docentes como un instrumento para la asignación de recursos en función de los resultados –dar más al que mejores resultados obtiene–, y el establecimiento de un “ranking” público de los centros docentes, en función de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes. En toda esta serie de propuestas políticas hay dos conceptos de calidad distintos que, sin embargo, se manejan conjunta e indistintamente. Uno es el de la calidad como satisfacción de los clientes, un concepto que resalta la importancia del marketing, de la publicidad. Lo importante, lo único importante, es que el cliente se sienta satisfecho con el producto que recibe, otro concepto de calidad que subyace es la calidad como rendimiento académico, resultados o nivel de conocimientos. Y es justamente este concepto de calidad, de índole supuestamente objetiva, el que sirve, como antes se dijo, para establecer un “ranking” de los centros privados y públicos que permitan alcanzar la acreditación por medio de la excelencia académica. Todo lo anterior, lo expresa Santos Guerra, en lo que ha denominado “Trampas en educación. La "Sociedad neoliberal" está marcando unos presupuestos hegemónicos que condicionan muchas prácticas educativas. La cultura neoliberal llega a la institución educativa y ejerce sobre ella unas influencias inevitables (Angulo Rasco, 1999; Pérez Gómez 19948, 1999;

Santos Guerra, 1996a, 19993). La obsesión por la eficiencia, la competitividad extrema, el individualismo profesional y personal, el conformismo social, la reedificación del conocimiento constituyen el caldo de cultivo para unas teorías y formas de concebir la calidad asentadas en mediciones, en comparaciones, en resultados. Los discursos sobre la calidad total, sobre el control de la calidad, sobre las escuelas eficaces están llenos de trampas (Santos Guerra, 1993). Parecen incontestables desde la argumentación positivista, pero dan por contestadas cuestiones de gran calado que no se resuelven ¿A qué llamamos enseñanza de calidad? ¿Se parte de las mismas situaciones personales y contextuales? ¿Esa evaluación repercute favorablemente en quienes tienen una más apremiante y evidente necesidad de ayuda? El mismo autor considera que la influencia neoliberal ha generado: un afán cuantificador que todo lo mide y todo lo pesa; equiparación de los productos educativos a cualquier otra mercancía; obsesión por la eficiencia como meta suprema; creación de indicadores, estándares que se aplican indiscriminadamente; la extremada competitividad en los países, las escuelas, las personas.

Lo expresado en esta parte se puede sintetizar en palabras de Freire, citado por Santos (1999), “se pretende convertir la escuela en una empresa que tiene como objeto final el rendimiento. Esto se convierte en trampa mortal para los desheredados de la tierra”.

Sí la evaluación básicamente consiste en la apreciación del valor o mérito de algo, es inevitable plantearse el problema de la determinación de los criterios apropiados para llegar a la formación y emisión de dicho juicio de valor. Es éste, quizás, el tema más crítico de la metodología de la evaluación educativa, toda vez que si se dispusiera de un conjunto de criterios o indicadores de calidad, científicamente fundamentados y explícita e inequívocamente definidos, referentes a las distintas dimensiones del fenómeno educativo, el problema de la evaluación sería relativamente fácil de resolver: se reduciría básicamente a la recogida de información relevante, contraste con los criterios preestablecidos y análisis de las

discrepancias encontradas. Sin embargo, el estado de la cuestión en la actualidad es muy diferente al que se acaba de describir. En una primera etapa, los esfuerzos de las Ciencias de la Educación se enfocaron hacia la identificación de indicadores apropiados para apreciar la calidad de la educación en términos de los resultados alcanzados por los alumnos y el desarrollo de la tecnología necesaria para medirlos. En esta faceta se puede afirmar que dichos afanes han producido algunos frutos. Así (y aunque no puede decirse lo mismo con respecto al terreno de los comportamientos, las actitudes y los valores), en la actualidad, la mayoría de miembros de la comunidad educativa aceptan las calificaciones de los alumnos en test y otros instrumentos de medición, como aproximaciones fiables de sus aprendizajes.

Pero la función formativa de la evaluación de los centros exige puntos de referencia más inmediatos, criterios para evaluar, no sólo la calidad de los resultados finales, sino también la calidad de las experiencias de aprendizaje. Dichos criterios actuarían como indicadores para orientar los procesos educativos adecuados para la consecución de los resultados, sin necesidad de esperar a que éstos se produzcan. Sin embargo, en este terreno la investigación científica no ha proporcionado los frutos esperados: no se ha conseguido aún (y probablemente, por la propia naturaleza del fenómeno educativo, nunca se logre) identificar un "modelo de enseñanza" ni un "modelo organizativo", científicamente validado, que garantice la calidad en el funcionamiento de la institución educativa. A lo sumo se van identificando elementos o factores aislados que manifiestan una estrecha relación con el éxito académico. La situación que se acaba de describir implica lo que pudiéramos denominar la "ideologización" de la evaluación, es decir, la sustitución de un único "modelo científico" de calidad educativa por modelos basados en las diferentes posturas y concepciones de la educación y del funcionamiento del Centro Escolar. Toda vez que las concepciones educativas de los diferentes sectores de la Comunidad Escolar, a veces, son irreconciliables, es necesario arbitrar procedimientos de consenso, de tal forma que, mediante las aportaciones

de la ciencia pedagógica y de la experiencia profesional, por un lado, y el sentido común y el diálogo, por el otro, se consiga dar forma y materializar un modelo pedagógico y organizativo que ayude a evaluar la calidad de los servicios que presta el Centro. El órgano adecuado para canalizar y alcanzar dicho consenso no es otro que el Consejo Directivo del Centro, y la materialización del modelo vendría a equivaler a su Proyecto Educativo.

Calidad como satisfacción de necesidades básicas. Según el encuentro de Jomtien, Tailandia, celebrado en marzo 1990 en la Conferencia Mundial sobre “Educación para todos” se expresaron tres puntos relativos a la calidad de la educación:

“Las necesidades básicas del aprendizaje son universales, en tanto que requerimientos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentales y continúen aprendiendo” (Conferencia Mundial sobre educación para todos, Jomtien, 1990). El significado de esas necesidades no es universal, sino que debe definirse en contextos particulares: “el alcance de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura e inevitablemente, cambia con el tiempo”. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, al tiempo que convoca el interés mundial, compromete los intereses y las posibilidades locales: “cada país, al determinar sus propios objetivos y metas intermedias y al elaborar su plan de acción para lograrlos deberá establecer un cronograma para armonizar y programar actividades específicas. Los gobiernos y organizaciones proyectarán políticas para mejorar la pertinencia, calidad y eficiencia de los servicios y programas de educación básica”. En congruencia con estos marcos, en todo el mundo se tomaron decisiones para identificar la calidad, se evaluaron sus niveles y se buscaron formas para evaluarla.

Calidad como desarrollo de competencias básicas. El documento de las Américas (UNESCO – OREALC, 2000), en su capítulo V, titulado “Competencias básicas y educación para una vida mejor”, identifica las competencias básicas como el satisfactor de las necesidades básicas, de aprendizaje. En esta perspectiva, clasifica las necesidades básicas de aprendizaje en dos grupos: la primera clase comprende, el dominio de los instrumentos de aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral y escrita, aritmética y resolución de problemas) y, la segunda clase comprende, los contenidos del aprendizaje (conocimientos, habilidades, valores y actitudes)”

Calidad como rendimiento de los sistemas educativos. En la última década se ha producido una notable expansión de la evaluación educativa a escala mundial, que ha pasado descentrarse básicamente en los estudiantes y en el currículo, a prestar atención al funcionamiento de los establecimientos docentes y al rendimiento de los sistemas educativos. Ese nuevo interés por la evaluación ha producido diversos efectos. Por una parte, ha impulsado la puesta en marcha de una gran variedad de proyectos de evaluación, que tienen por objeto valorar el funcionamiento de diversos programas e instituciones educativas. Por otra parte ha determinado el establecimiento de diversos organismos destinados a evaluar los sistemas educativos nacionales.

Calidad como evaluación de logro y rendimiento educativo. En la actualidad existen diversos proyectos internacionales de evaluación de los sistemas educativos, de distinto carácter y con diferentes objetivos. Entre todos de ellos merecen especial atención los que se orientan a la evaluación del logro o rendimiento académico de los estudiantes en diversas áreas. Se ha seleccionado las promovidas por tres organizaciones que ejercen una labor de liderazgo en este ámbito. Se trata de los trabajos coordinados por la IEA la OCDE la

OREALC – UNESCO. Cada una de ellas ha desarrollado uno o más estudios internacionales de evaluación, que cuentan con presencia en la región latinoamericana y caribeña. La IEA es una asociación internacional de carácter no gubernamental, formada por centros y agencias de investigación y de evaluación educativa, que desarrolla estudios comparativos del rendimiento logrado por los sistemas educativos. El PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ha sido diseñado para medir la evolución del rendimiento lector de los estudiantes.

El Programa para la Evaluación Internacional de los Resultados de los Alumnos (Programme for International Student Assessment – PISA) de la OCDE, está dirigido a producir sistemáticamente, a lo largo del tiempo, indicadores orientados a la información y a la toma de decisiones políticas sobre los resultados de los alumnos, de modo eficiente y con una adecuada relación entre los costos y los beneficios del proyecto. El programa PISA se centra en la valoración de los resultados de los alumnos de 15 años, estableciendo una comparación válida y fiable tanto entre sistemas educativos como entre cohortes de alumnos dentro de un mismo sistema educativo.

Calidad y los factores asociados. A mediados de los años sesenta, un estudio que daba razón de los factores asociados a la eficacia escolar produjo un impacto considerable y un debate sobre qué determina mejores resultados educativos. La tesis de Coleman (1966) plantea que en el rendimiento escolar, luego de medir distintas variables asociadas, es la variable nivel socioeconómico es la que mejor explica los resultados.

Equidad y eficacia. Entendida la eficacia en cuanto se relaciona con la equidad y no como un valor en sí. Sin duda, es esencial lograr que la más alta proporción posible de destinatarios acceda a la oferta educativa, permanezca hasta el final del trayecto previsto y egrese habiendo alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos. Sin embargo, estos resultados son eficaces sólo si posibilitan también el crecimiento de todos los educandos

(teniendo en cuenta sus condiciones socioculturales y sus conocimientos previos), y la construcción de comunidades democráticas y participativas.

Creatividad y eficiencia. En coherencia con el principio antes mencionado, la eficiencia debe plasmarse en una cultura organizativa capaz de potenciar y aprovechar creativamente los recursos disponibles (humanos, culturales, materiales, comunitarios). Es importante valorar el nivel de logro de los resultados (ya sea de desempeño como de procesos) en relación con los recursos que se utilizan, pero a la par es preciso valorar la creatividad en la gestión para el aprovechamiento de esos recursos, considerando los condicionamientos del entorno.

Participación y pertinencia. Una educación de calidad es la que valora y favorece la participación en los procesos educativos y de gestión, para asegurar la constante adecuación con las demandas de los educandos, de la sociedad y del propio sistema educativo en un contexto y tiempo determinados. La pertinencia cuestiona la oferta educativa examinando en qué medida los contenidos, planes y programas específicos responden a las demandas y necesidades de los educandos, de las comunidades y sociedades en que se desarrollan. Las valoraciones de pertinencia requieren la participación responsable de todos los actores, como condición ética para que las decisiones sean válidas y les comprometan.

Solidaridad y focalización. Al hablar de calidad es preciso considerar en qué medida las acciones y programas educativos llegan a los beneficiarios deseados, es decir, a la población más desfavorecida. En este sentido, se debe estar atento a si los grupos con los que se trabaja son los prioritarios y si la acción está justificada en función del análisis de la realidad y de las necesidades de las poblaciones.

Innovación y transformación. La innovación aspira a transformar las prácticas pedagógicas y sociales en función del contexto y de su propuesta educativa, evitando seguir “experiencias exitosas” (según los criterios de la competitividad del mercado global), o “las

modas de la novedad en sí”, desvinculadas de las necesidades del entorno. La innovación debe incluir los métodos y pedagogías, los contenidos y el currículo, los programas institucionales, el centro y el aula, los materiales educativos, las prácticas de mejora de la gestión y la propia relación educador-educando. Al apreciar la calidad, es preciso valorar la presencia, naturaleza e impacto transformador de los procesos de cambio que realizan los diferentes agentes educativos para modificar su quehacer en todos estos aspectos.

Impacto y calidad de vida. El impacto está relacionado con la utilización pertinente que el egresado hace de su aprendizaje para mejorar su desempeño en el ámbito laboral y como ciudadano comprometido en la construcción de un tejido social más justo y equitativo. Analizar el impacto de la acción educativa y social, en la calidad de vida de los educandos y de sus comunidades locales, más allá de la mera eficacia (interna), requiere una mirada en diferentes dimensiones (económica, social, cultural, espiritual) y planos (local, regional, nacional) que permita valorar los efectos a mediano y largo plazo. Además, el impacto de la propuesta educativa muestra cuando el centro es parte de un movimiento o espacio de trabajo más amplio que el de la sola educación y se compromete en la busca de un nuevo orden social.

Condiciones de la calidad educativa. Para un verdadero cambio educativo no solo se da a partir de cambios en comportamientos y valores, sino en las maneras de como concebir el centro educativo y las relaciones de ésta con los ámbitos políticos, económicos, y sociales donde se encuentra. Por lo tanto se hace necesario plantear unas condiciones sin las cuales la calidad no se puede dar en un centro educativo:

Socialización. Entendida como las acciones en proceso con espacios abiertos y flexibles que un centro educativo realiza para que los miembros de la comunidad educativa.

Formación. Entendida como aquellas acciones de aprendizaje encaminado al logro de desarrollo de habilidades de la comunidad educativa para la transformación. La formación

debe ser innovadora, organizada y sistematizada a través de experiencias planificadas, con la intencionalidad de generar una nueva cultura de transformación en los miembros de la comunidad educativa.

Participación. Se entiende por participación aquellas acciones en las cuales personas de la comunidad educativa en un espacio, posicionándose y haciendo propuestas en busca del bien común. También se debe intervenir en las decisiones de planificación, actuación y evaluación del centro educativo.

Organización. El centro educativo se organiza en un sistema de actividades conscientemente coordinadas, con buenos procesos de comunicación entre los integrantes de la comunidad que les permita actuar para obtener un objetivo en común.

Articulación. Entendida como la capacidad del centro educativo de hacer alianzas o uniones entre los procesos y programas que están desarrollando. Además la articulación se convierte en la toma de decisiones en el diseño de estrategias intra e interinstitucionales.

Indicadores de calidad. Los indicadores se enmarcan en un devenir histórico que ha estado marcado por determinadas visiones del mundo y que es congruente a sus diferentes definiciones de desarrollo, cuando se trata de informar cuantitativamente o cualitativamente sobre los procesos de desarrollo. Los indicadores se remontan a las preocupaciones por un desarrollo que dé cuenta de los procesos y de los hitos que marcan el estado de las intervenciones y de las inversiones que se realizan en temas como: salud, educación, economía y ambiente. “ Los indicadores son instrumentos para verificar y evaluar los resultados de desarrollo en base de una selección y elaboración específica e intencionada de las estrategias disponibles, en tal virtud, su principal función es la medición del grado y distribución del “bienestar”, que muestra el producto de la interacción entre las condiciones sociales, políticas, económicas, etc.” (X Encuentro de Economía Pública, Tenerife, 5-7 febrero 2003. Pág. 11).

Los indicadores que permitirán valorar la calidad de un centro educativo son:

- Indicadores propios de las condiciones de la calidad
- Indicadores de las fases del sistema
- Indicadores de los contenidos del sistema
- Indicadores de recursos
- Indicadores de procesos y resultados. Estos indicadores se fundamentarán y se

desarrollarán en la Propuesta de Mejora de la Calidad educativa en la Educación nocturna.

2.3. Marco Conceptual

Evaluación Para la presente investigación la evaluación será considerada como un proceso continuo integral y participativo que permite identificar una problemática, analizada y explicada mediante información, relevante y que como resultado proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones.

Calidad educativa se refiere a aquella que “asegura a todos la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida” (OCDE 1995).

Educación Según la Ley Orgánica de Educación Intercultural dice que la educación constituye instrumento de transformación de la sociedad; contribuye a la construcción del país, de los proyectos de vida y de la libertad de los habitantes pueblos y nacionalidades.

Educación Nocturna De acuerdo a la UNESCO la educación nocturna es definida como: "... una actividad que designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método; sean formales o no formales, ya sea que se prolonguen o reemplacen la educación inicial en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la

sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación , y hacen evolucionar sus actitudes y su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente".

Gestión directiva Son las acciones que realiza un equipo de trabajo donde se responsabiliza por la animación, revisión, evaluación, reelaboración permanente del proyecto educativo. Además, promueve una cultura democrática, participativa, de responsabilidad y rendición de cuentas.

Aprendizajes Proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia.

Relación con la comunidad Interacción del centro educativo con la comunidad en la construcción de proyectos en donde se desarrolla relaciones de cooperación, autogestión, desarrollo social y calidad de vida de los ciudadanos.

Democracia Otorgar la soberanía al pueblo, "lo que significa que él hace las leyes y la ley, y también que la sociedad fabrica sus instituciones y su institución, que se auto instituye. En educación se parte de esta definición para construir espacios de estructuración de valores y opciones de actuación en los diversos ámbitos educativos.

Participación Proceso que considera la centralidad en la persona, la vivencia de valores y construcción de comunidad. Este proceso debe estar integrado a los procesos de aprendizaje, democracia y relación con la comunidad.

Práctica En el proceso educativo formal intervienen los maestros, los estudiantes y el saber, actuando en un contexto determinado. La relación que se establece y el papel asignado a cada uno de ellos determinan el método. La educación es considerada como una actividad práctica que estimula e invita al aprendizaje. La práctica es la aplicación, articulación y

actuación directa de los participantes en el proceso educativo (docentes, estudiantes, institución y cuerpo de conocimientos) que enfatizan el proceso de enseñanza– aprendizaje, desarrollando en este contexto con la necesidad de formarse una identidad cultural definida.

Pedagogía Representa un intento para reflexionar, teorizar y sistematizar en un cuerpo lógico de enunciados los hechos vividos durante la educación. La pedagogía va siempre detrás del hecho con el ánimo de levantar esquemas mentales interpretadores de esa acción, en busca de conformar un sistema de coherente de ideas que explique la existencia y desarrollo de la educación.

La pedagogía considera los fines últimos del proceso educativo, no solo en sus aspectos de transmisión y adquisición de conocimientos, de formación y desarrollo de habilidades, destrezas, hábitos, sino, además en el sentido de educar y desarrollar sentimientos, convicciones y aspectos de la voluntad y del carácter moral de los educandos.

Según los académicos Carlos Álvarez y Elvia González, dentro de la pedagogía se encuentran la didáctica y la pedagogía. La didáctica hace parte de la pedagogía, mientras la pedagogía estudia los procesos formativos en general, la didáctica estudia el proceso docente educativo. Este proceso relaciona el mundo de la vida con el mundo de la escuela a partir de la meta que se fija una sociedad para formar un tipo de persona, a esto, responde las instituciones educativas desde sus estrategias didácticas; ellas son mucho más que simple medio de enseñanza. La pedagogía es un compromiso de la academia para la educación, al punto de que el escenario más importante del ser humano es educarse, de despertar conocimiento, cultura, relaciones sociales y humanas (Álvarez, González, 2003, p. 43).

Práctica Docente Si bien todos los componentes curriculares en la formación inicial del profesor son apropiados para estimular su capacidad de reflexión y evaluación, en este trabajo se ha considerado que las prácticas docentes realizadas a través de la formación inicial o bien en el curso de la inducción profesional al final de la carrera, constituye una ocasión

excepcionalmente apropiada para fomentar la reflexión a partir de la realidad vivida. Por lo tanto se puede describir la práctica docente: “Como el juicio que merece al observador la clase en acción, la práctica docente propiamente dicha; por el otro, el examen crítico de clase que refleja la solvencia técnico-docente y científica con que el alumno-maestro prepara su clase práctica. En cierto modo, es posible establecer en esa doble apreciación en qué medida el aprendizaje de docente ha logrado ensamblar los fundamentos teóricos implícitos en su planeación en la faz práctica sin derivar de una mera teoría aplicada. El éxito debe registrarse con sobriedad; con franqueza constructiva pero sin ánimo peyorativo. Lo importante es hacer de cada éxito y cada fracaso una verdadera lección pedagógica; esto cabe tanto para el profesor-docente como para el alumno-maestro observador u observante” (Rosales, 2000, p. 15).

La noción de práctica docente no tiene una única definición ni puede explicarse en pocas palabras. El concepto es muy amplio y refiere a la actividad social que ejerce un maestro o un profesor al dar clase.

La práctica docente, por lo tanto, está influenciada por múltiples factores: desde la propia formación académica del docente hasta las singularidades de la escuela en la que trabaja, pasando por la necesidad de respetar un programa obligatorio que es regulado por el Estado y las diversas respuestas y reacciones de sus alumnos.

Puede decirse que la práctica docente está determinada por el contexto social, histórico e institucional. Su desarrollo y su evolución son cotidianos, ya que la práctica docente se renueva y se reproduce con cada día de clase.

Esto que hace un docente deba desarrollar diferentes actividades simultáneas como parte de su práctica profesional y que tenga que brindar soluciones espontáneas ante problemas impredecibles.

En otro sentido, es posible afirmar que la práctica docente consiste en la función pedagógica (enseñar) y en la apropiación que cada maestro hace de su oficio (formarse de manera continua, actualizar sus conocimientos, asumir ciertos compromisos éticos, etc.). Ambas cuestiones, a su vez, están influenciadas por el escenario social (la escuela, la ciudad, el país).

La práctica docente, en definitiva, se compone de la formación académica, la bibliografía adoptada, la capacidad de socialización, el talento pedagógico, la experiencia y el medio externo. Todos estos factores se combinan de diferente manera para configurar distintos tipos de prácticas docentes según el maestro, que además provocarán diversos resultados.

La práctica docente trasciende una concepción técnica del rol del profesor, “El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, pp.20-21).

La práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro. Maestros y estudiantes se constituyen en sujetos que participan en el proceso (no son objetos ni meros productos). De este modo, los docentes son los encargados de llevar a cabo y también de articular los procesos de aprendizaje y generación de conocimientos, de recrearlos, a través de la comunicación directa, cercana y profunda con los alumnos y las alumnas que se encuentran en el aula.

Es decir, la práctica docente supone una diversa y compleja trama de relaciones entre personas: “La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la docentes comunidad” (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p. 22). Se desarrolla dentro de un contexto social, económico, político y cultural que influye en su trabajo, determinando demandas y desafíos. Ella implica relaciones con los alumnos y alumnas, relación que se da por medio de un saber colectivo y culturalmente organizado, que la escuela plantea para el desarrollo de las nuevas generaciones. Implica también relaciones con otros maestros. El docente participa tanto en relaciones internas con los docentes que trabajan en la misma institución, como en colectivos y gremios, a través de organizaciones sindicales para negociar sus condiciones laborales, con los padres de familia, con las autoridades, con la comunidad, con el conocimiento, con la institución. La escuela se configura como el escenario de formación continua del maestro y recrea el marco normativo y la regulación administrativa del sistema, con todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad, con un conjunto de valores personales, sociales e instruccionales, pues tras sus prácticas, está el propósito de formar un determinado tipo de hombre y un modelo de sociedad (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p. 22).

La práctica docente está muy vinculada a la gestión, pues ella implica la construcción social de las prácticas en la institución escolar. La gestión corresponde al “conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participan” (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p.23). La gestión escolar supone a la gestión pedagógica entendida como “el conjunto de prácticas dirigidas explícitamente a conducir los procesos de enseñanza”.

Dimensiones de la práctica docente Al considerar la práctica docente como una trama compleja de relaciones, se hace necesario distinguir algunas dimensiones para un mejor análisis y reflexión sobre ésta.

Dimensión personal: el profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular.

En este ámbito, la reflexión se dirige a la concepción del profesor como ser histórico, capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro. Es importante mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p.23).

Dimensión institucional: la escuela constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. En este sentido, “la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común” (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p.23).

La reflexión sobre esta dimensión enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva

y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar.

Dimensión interpersonal: la práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc. La manera en que estas relaciones se entretajan, constituyendo un ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del establecimiento educativo.

El análisis de esta dimensión supone una reflexión sobre el clima institucional, los espacios de participación interna y los estilos de comunicación, los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen. Finalmente, es fundamental analizar la repercusión que tiene el clima escolar en la disposición de los distintos miembros de la institución: docentes, directivos, administrativos, apoderados y estudiantes (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p.23).

Dimensión social: La dimensión social de la práctica docente refiere a “el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p.33).

Además de esto, se relaciona con la demanda social hacia el quehacer docente, con el contexto socio-histórico y político, con las variables geográficas y culturas particulares. Por otro lado, es esencial rescatar “el alcance social que las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen desde el punto de vista de la equidad” (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p 33).

El análisis de esta dimensión implica la reflexión sobre el sentido del quehacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño. También, es necesario reflexionar sobre las propias expectativas y las que recaen en la figura del maestro, junto con las presiones desde el sistema y las familias.

Es necesario, asimismo, reflexionar sobre la forma que en el aula se expresa la distribución desigual de oportunidades, buscando alternativas de manejo diferentes a las tradicionales.

Dimensión Didáctica: Esta dimensión se refiere “al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento”.

En este sentido, la función del profesor, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyan en la sala de clases.

El análisis de esta dimensión se relaciona con la reflexión sobre la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen, y con las formas de enseñar y concebir en proceso educativo. Con este fin, es necesario analizar: los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y, finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999).

Dimensión valoral (valórica): la práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y

el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999).

Por otro lado, la normativa de la escuela, tales como las reglas explícitas e implícitas y las sanciones, también constituyen instancias de formación valórica.

El análisis de esta dimensión enfatiza en la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas; elementos que el maestro de algún modo transmite a los estudiantes. Implica reflexionar sobre los valores personales, especialmente sobre aquellos relacionados con la profesión docente, y analizar como la propia práctica da cuenta de esos valores. Por otro lado, es importante reflexionar sobre la vida cotidiana de la escuela y acerca de los valores que mueven las actuaciones y relaciones, los cuales se constituyen en instrumentos de formación (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999).

En la práctica docente, al ser de carácter social, intervienen diversos procesos, que constituyen la compleja trama de relaciones con las cuales el maestro debe vincularse. De esta forma, se pueden distinguir algunas dimensiones que nos permiten analizar y reflexionar sobre nuestras propias prácticas en los diversos ámbitos que se encuentra inserto el maestro desde su rol en la comunidad escolar. La práctica docente es una práctica social “objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso [educativo], así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que [...] delimitan la función del maestro” (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p. 21). No se limita a lo que el maestro hace en el salón de clase o a las interacciones aúlicas, es una acción social de un sujeto situada en un contexto socio-cultural: la escuela. De acuerdo con Cerdá (2000) la práctica docente como acción social involucra tres aspectos: las condiciones o circunstancias en que se desarrolla, el sujeto de la acción, y la acción realizada, “que implica dos niveles: la intención u objetivo: el para qué. Las

operaciones: el cómo se hace” (p. 35). Encontramos que la práctica docente está determinada por las condiciones o circunstancias en que se desarrolla. Es decir que está socialmente situada, en un contexto específico: la escuela y la comunidad. El segundo aspecto se presenta como el más evidente: el maestro es quien ejecuta la acción social de la práctica docente. Sin embargo, a veces se despoja del sentido de sujeto al maestro cuando se le ve como el recipiente de políticas de formación, el aplicador de las técnicas didácticas o el mediador entre las políticas educativas y el trabajo con los estudiantes. El profesor “suele quedar reducido en la práctica a un mero ejecutor de acciones que otros definen como innovadoras”. (Fierro, Fortoul, Rosas, 1999, p. 18).

Esta reducción se explica porque en las sociedades de tipo capitalista, preocupadas más por la producción en masa y la optimización de los recursos se ve a los maestros como “técnicos y ejecutores que no deben dominar los saberes, sino las técnicas para su transmisión” (Salgueiro, 1998, p. 37). Esto redundaría en la asignación de un rol social como meros agentes de transmisión desconociendo su papel como sujetos que actúan en la escuela y en la cultura. Para poder comprender la práctica docente como una acción social situada en un contexto socio-cultural el maestro debe ser reconocido como un sujeto que construye su propia realidad, con una versión de mundo propia producto de sus experiencias.

Por último, la práctica docente es una acción realizada y tiene unas intenciones y unas operaciones. En palabras de Cerdá (2000) “la práctica lo es porque las prácticas tienen efectos en lo social; porque los hombres al llevarlas a cabo buscan fines sociales; en fin, porque al realizarla, humanizan al mundo” (p. 36). La práctica docente involucra a todos los participantes en la acción escolar. Como argumenté anteriormente, ver a la escuela como un espacio socio-cultural implica que esta “permeada” por la sociedad y la cultura, sin duda la acción de los docentes influye definitivamente en esa permeabilidad pues su práctica docente es social e influye en la construcción de realidades de los sujetos con los que se relaciona.

Tenemos pues, que la práctica docente está determinada por condiciones socioculturales, es realizada por un sujeto social e implica una acción, intencional y pragmática. A continuación se amplían teórica y epistemológicamente estos tres componentes con el fin de tener una mayor comprensión teórica de la definición de práctica docente en la que se basa este trabajo y sus implicaciones epistemológicas.

Condiciones de enseñanza de la práctica docente: visión socio-cultural de la escuela. De acuerdo con Trillo (2008) la práctica docente no se puede concebir sin tener en cuenta el contexto en el que se realiza, pues este la determina ya que tanto el sujeto que enseña como el que aprende están inmersos dentro de condiciones externas, ajenas, que marcan las relaciones que se dan dentro del aula, en sus palabras:

“Naturalmente la escuela no se encuentra aislada sino ubicada en un contexto. Y es que en la “más próxima” a la escuela y a quienes la habitan se encuentra el Sistema Educativo, y más allá, el Sistema Social y Político propio de un país y de un estado. Siendo así, con ambas se trata de escenificar que cualquier cosa que ocurra en la escuela no es independiente (aunque puede ser reactiva (a ambos sistemas. [...] El escenario donde todo profesor ejerce su labor es, como se ve, un escenario complejo; por las múltiples variables que intervienen sin duda, pero sobre todo por su carácter netamente simbólico, de creación cultural, de significados personales. Advértase que se multiplican por eso las manifestaciones posibles de quiénes son los que intervienen en cada caso, y que con ello se multiplica también el esfuerzo de discernimiento que supone para cualquiera el saber situarse en ese entorno” (Trillo, 2008, pp. 18 - 19).

Es decir que la práctica docente no es una sola sino que se construye de acuerdo al contexto en el que está ubicada.

Evaluación del desempeño del docente El tema de la evaluación del docente parece estar ligado a los avances y desarrollos educativos de las recientes reformas que se están

dando y que están más centradas en la calidad que en la cobertura como muestran los estudios realizados sobre los avances logrados en lo educativo (Schiefelbein, 1995). Se quiso imponer para la institución escolar la tendencia que en Administración de Empresas es conocida como Desarrollo Organizacional y que busca aumentar la eficacia de las organizaciones satisfaciendo ciertas condiciones en el marco institucional. Sin embargo, aunque la escuela quiera ser vista como empresa, siempre va a tener rasgos que la distinguen por sus fines (productos) que no pueden asemejarse a los de cualquier otra empresa. Tal vez de ahí surge la mayoría de preguntas, incoherencias y vacíos que ocurren con la evaluación del desempeño docente.

Desde esta perspectiva, los estudios de Ahumada (1992) intentan hacer entender la crítica y el reclamo de los docentes frente a cualquier intento evaluativo, ya que la mayoría de las veces los resultados de este proceso suelen ser usados con propósitos que hacen que la evaluación se convierta en un atentado a la estabilidad laboral más que una ayuda para mejorar su acción didáctica.

Sin embargo, no puede decirse que haya consenso respecto a la necesidad, no sólo de investigar sobre el tema, sino también de legislar y propulsar acciones para el desarrollo de sistemas de evaluación. Mientras algunos especialistas como Connelly (1989) afirman que la evaluación de los docentes consume demasiado tiempo, un alto costo económico y tiene muy pocos beneficios demostrables para justificar su continuación, Ahumada (1992) sostiene que la evaluación de la eficiencia docente constituye uno de los problemas más interesantes y, tal vez, menos estudiados en los desarrollos y procesos educativos. Según se mantenga una posición se admitirá que la falta de modelos y metodologías, y la ignorancia sobre las aplicaciones, invitan a improvisaciones que reciben rechazo por parte de los afectados como señala Ahumada (1992). O bien, se insiste en que hay que dar prioridad a la educación de los

profesores durante su etapa de formación, antes que a los docentes en servicio como sostiene Connelly (1989).

Tipos de evaluación docente: el Decreto 1278 de junio 19 de 2002 establece en su artículo 27 que existirán por lo menos los siguientes tipos de evaluación:

- a. Evaluación de período de prueba.
- b. Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual.
- c. Evaluación de competencias.

En el artículo 31, el decreto antes citado establece que al término de cada año académico se realizará una evaluación de período de prueba, que comprenderá desempeño y competencias específicas, y a la cual deberán someterse los docentes y directivos docentes que se hayan vinculado durante dicho año, siempre y cuando hayan estado sirviendo el cargo por un período no menor a cuatro (4) meses durante el respectivo año; de lo contrario, deberán esperar hasta el año académico siguiente. Los docentes y directivos docentes que obtengan una calificación igual o superior al sesenta por ciento (60%) en la evaluación de desempeño y de competencias del período de prueba, la cual se considera satisfactoria, serán inscritos en el Escalafón Docente, en el grado que les corresponda de acuerdo con los títulos académicos que acrediten, según lo dispuesto en el artículo 21 de ese decreto. Los docentes que obtengan una calificación inferior al sesenta por ciento (60%) en la evaluación de desempeño o en competencias serán retirados del servicio. Los directivos docentes que obtengan una calificación inferior al sesenta por ciento (60%) en desempeño o en competencias en la evaluación del período de prueba si se encontraban inscritos en el Escalafón Docente serán regresados a la docencia una vez exista vacante. Si no se encontraban inscritos, serán retirados del servicio.

En el artículo 32 del decreto en mención se señala que la evaluación de desempeño es la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al

cargo que desempeña el docente o directivo y al logro de los resultados. Dicha evaluación será realizada al terminar cada año escolar a los docentes o directivos que hayan servido en el establecimiento por un término superior a tres (3) meses durante el respectivo año académico. El responsable es el rector o director de la institución y el superior jerárquico para el caso de los rectores o directores.

El Gobierno Nacional reglamentará la evaluación de desempeño, los aspectos de la misma, y la valoración porcentual de cada uno de los instrumentos y de los evaluadores, de acuerdo con los artículos que se relacionaran en este escrito,. Por ejemplo, el artículo 33, instrumentos de evaluación de desempeño, expresa que para evaluar el desempeño de los docentes y directivos docentes se podrán emplear, entre otros, los siguientes instrumentos de evaluación: pautas para observación de clases y de prácticas escolares; instrumentos para evaluaciones de superiores y colegas; encuestas para evaluación de los padres y estudiantes; criterios para el análisis de información sobre logros de los estudiantes; evaluación del consejo directivo; autoevaluación del docente y del directivo docente; evaluación de los directivos por parte de los docentes. El artículo 34 delimita los aspectos a evaluar en el desempeño y señala que los instrumentos de evaluación de desempeño estarán diseñados de forma tal que permitan una valoración de los siguientes aspectos de los docentes evaluados: dominio de estrategias, habilidades pedagógicas y de evaluación; manejo de la didáctica propia del área o nivel educativo de desempeño; habilidades en resolución de problemas; nivel de conocimiento y habilidades relacionadas con el plan de estudios de la institución; actitudes generales hacia los alumnos; manejo de las relaciones del grupo; trato y manejo de la disciplina de los alumnos; sentido de compromiso institucional; preocupación permanente por el mejoramiento de la calidad de la educación; logro de resultados. Además establece un párrafo, que dice: para los directivos se expedirá una reglamentación especial sobre las áreas de desempeño a evaluar, las cuales den cuenta por lo menos de: su liderazgo; eficiencia;

organización del trabajo; resultados de la institución educativa, medida de acuerdo con los índices de retención y promoción de los alumnos y con los resultados de la evaluación externa de competencias básicas de los estudiantes, que se realizará cada tres (3) años.

El artículo 35, evaluación de competencias, considera que la competencia es una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo. La evaluación de competencias será realizada cada vez que la correspondiente entidad territorial lo considere conveniente, pero sin que en ningún caso transcurra un término superior a seis (6) años entre una y otra. Esta evaluación se hará con carácter voluntario para los docentes y directivos docentes inscritos en el Escalafón Docente que pretendan ascender de grado en el escalafón o cambiar de nivel en un mismo grado. Se hará por grados en el escalafón y por cargos directivos docentes. Debe permitir la valoración de por lo menos los siguientes aspectos: competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas; y competencias de eficacia personal. En ese caso el Ministerio de Educación Nacional será responsable del diseño de las pruebas de evaluación de competencias y definirá los procedimientos para su aplicación, lo cual podrá hacerse a través de cualquier entidad pública o privada que considere idónea.

2.4. Marco histórico

La formación de docentes en Colombia tiene sus inicios en la aparición de la instrucción pública, momento en el cual la función de enseñar deja de pertenecer al ámbito privado de la iglesia católica y la familia para situarse en la escuela, espacio que requiere del control y vigilancia del Estado. En este contexto, se ubica la imagen del maestro en su rol de orientar la enseñanza de las personas que tienen el privilegio de asistir a la escuela. Se

demanda de él que sea una persona virtuosa, más que erudita, y surgen, en consecuencia, las instituciones formadoras de docentes encargadas de esta misión específica (Martínez, Boom, Alberto, et al. 1989). De esta manera, doce años después de la independencia, en 1822, se crea, en Bogotá, la primera Escuela Normal del país, con el objeto de formar profesores, normalizar las prácticas de enseñanza y difundir el sistema de enseñanza mutua, propuesta por Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander, convencidos de los beneficios de “una maquina escolar perfecta”, que permitiera “a un sólo maestro enseñar a mil niños al tiempo, los rudimentos de la moral, la escritura y el cálculo” (Saldarriaga y Sáenz 1997). La Escuela Normal surge, entonces, con la función de “normalizar, uniformar el lenguaje, las formas de pensar y de sentir”.

Sin embargo, a partir de 1851 con la llegada del liberalismo al poder del estado y la puesta en marcha de las Reformas de Medio Siglo, se disminuyó la influencia de las escuelas normales, bajo la premisa de que los títulos académicos generaban desigualdad social y en consecuencia, se declaró que no era necesario tener títulos para ejercer algún oficio. Esta política se modificó con la reforma instruccionalista de 1870, reglamentada con el decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria, que organizó el régimen nacional en ésta materia. Así se declaró como una de las funciones más importantes del gobierno, la preparación de maestros por medio de las Escuelas Normales, que debían servir para unificar los métodos de enseñanza.

La Formación de Docentes en el Marco de la Constitución del 1991 y la Ley General de Educación.

El recorrido histórico de la formación de docentes en el contexto colombiano, presentado anteriormente, manifiesta la inexistencia de un sistema de formación de docentes y la discontinuidad normativa derivada de políticas educativas que no trascienden la duración

de cada gobierno y que impiden operar de manera sistemática y coherente en los planes de formación de docentes, en el ámbito nacional y regional. En contraste, la promulgación de la Constitución de 1991 y la ley 115 de 1994 o ley General de Educación, constituyen un avance en la búsqueda de coherencia normativa, en torno a la educación. Aunque la Constitución de 1991 no aborda la especificidad de la formación de docentes, si define un marco normativo al establecer en el artículo 68, las condiciones del docente y de su actividad profesional: “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”. Constitución Política de Colombia, Artículo 68. Bogotá: Editorial Panamericana, 1991 En correspondencia con este mandato el Título VI, capítulo 2° de la Ley 115 de 1994 plantea como finalidades de la formación de educadores: Formar un educador de la más alta calidad científica y ética. Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador. Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.

Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. El interés nacional por el nuevo marco normativo y la necesidad de impulsar políticas educativas producto de la participación social dio inicio, en el país, a diversas movilizaciones en torno a la educación. Una de ellas es la convocatoria, de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, (1993 - 1994) que produjo el documento “Colombia al filo de la oportunidad”, en el cual se reconoce la importancia de la educación como principal factor del desarrollo social y la construcción de la democracia. En el ámbito de la formación docente se identificaron problemáticas relacionadas con: la proliferación de currículos y títulos para un mismo nivel de enseñanza, la existencia de instituciones de formación de calidad desigual, la carencia de investigación pedagógica educativa básica y la ausencia de una concepción auténticamente profesional e intelectual de la educación. También es representativo de esta movilización educativa la puesta en marcha del ámbito de

la política educativa, estrategia que buscó reconocer las instituciones que han encontrado formas ingeniosas de enseñanza creativa, reunió documentación, puso al servicio de los maestros los desarrollos pedagógicos alcanzados en diversas instituciones de enseñanza y se convirtió en factor de fomento de amplios procesos de investigación y experimentación pedagógica. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (2001). Como respuesta a las anteriores movilizaciones sociales y en concordancia con la Ley 115, se elaboró el Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996 - 2005, que contó con la participación de diferentes estamentos de la comunidad educativa a nivel nacional. En el Plan se establecieron dos programas, que por su pertinencia con la formación docente, merecen especial atención. El primero fue la “Expedición Pedagógica Nacional”, proyecto liderado por el Ministerio de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional, realizada para dar continuidad a los planteamientos del Movimiento Pedagógico de los 80, anteriormente mencionado, pero a la vez el Programa estableció propósitos, propuestas y formas de relación que intentaron actualizarlo y redefinirlo. Tuvo como propósito identificar las prácticas educativas cotidianas en diferentes zonas del país. Se planteó como “estrategia que busca reconocer las instituciones que han encontrado formas ingeniosas de enseñanza creativa, documentar, clasificar y poner al servicio de todos los maestros los desarrollos pedagógicos alcanzados en las diversas instituciones de enseñanza y convertirse además, en factor que propicie amplios procesos de investigación y experimentación pedagógica”. También ha sido caracterizada como “una experiencia de producción de saber y una forma renovada del movimiento pedagógico” Castro y Pulido (1991-2002), pues muestra la posibilidad de movilizar a los docentes al diálogo, al intercambio de experiencias, a la creación de redes, a la investigación sobre la realidad escolar, a la producción pedagógica desde la sistematización de las prácticas cotidianas, analizadas y reflexionadas en colectivo. En la estrategia relacionada con la elevación de la calidad de la educación, el Plan Decenal, 1996 - 2005, contempló la

configuración del Sistema Nacional de Formación de Educadores (Programa 1), con los siguientes propósitos: Asumir la formación y el desarrollo integral del educador como uno de los factores que ejercen mayor influencia en el logro de una educación de calidad y articularlo con las políticas y la dinámica del sistema educativo en su conjunto. Crear las bases para la consolidación de una comunidad académica de la pedagogía que impulse la investigación avanzada y cuyos procesos y resultados tengan un influjo efectivo en la transformación de los programas, de formación. En este sentido impulsar la creación de Institutos Superiores de Pedagogía. Establecer los requisitos básicos de creación y funcionamiento de instituciones y programas de formación de los educadores y los criterios que permitan su adecuación a las condiciones de la realidad nacional a los avances del conocimiento en general y de la pedagogía en particular y a las políticas y normas vigentes.

Fortalecer el ejercicio responsable de la autonomía de las instituciones y de las entidades territoriales y armonizarlas con las obligaciones que tiene a nivel el nivel central del estado en estos aspectos. MEN (1998). En correspondencia con los anteriores propósitos el decreto 709 de 1996, definió: [...] Las orientaciones, los criterios y las reglas generales para la organización y el desarrollo de programas académicos y de perfeccionamiento que tengan por finalidad la formación y el mejoramiento profesional de los educadores, para prestar el servicio en los distintos niveles y ciclos de la educación formal, en la educación no formal y de la educación informal, incluidas las distintas modalidades de atención educativa a poblaciones. (Artículo 1). Igualmente, estableció las instituciones encargadas de la formación inicial y permanente de los docentes, los subsistemas de formación de docentes (inicial, pos gradual y permanente) y definió como campos de formación: el pedagógico, el disciplinar, el científico investigativo y el deontológico y en valores humanos. Desde estos parámetros, se caracterizó el perfil deseable del educador colombiano en los siguientes términos: Ha de ser un profesional de la educación, capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo

educativo y pedagógico; de superar el tradicional método de enseñanza magistral; de garantizar que los educandos se apropien del mejor saber disponible en la sociedad y de crear condiciones agradables en la institución educativa para el autoestudio y el auto aprendizaje grupal cooperativo (...), que el educador sea capaz de lograr que la apropiación de los conocimientos ocurra en un ambiente democrático, de autoestima y solidaridad; y, que las mejores experiencias y conocimientos pedagógicos construidos sean sistematizados, acumulados y reproducidos por las siguientes generaciones de profesionales de la educación, lo cual significa formar tradición pedagógica. MEN (2000).

Otro aspecto que cobra relevancia en la secuencia normativa derivada de la Ley 115 es la de acreditación de los programas de educación. En consecuencia, a través de los decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998, se orientaron los procesos de acreditación previa de las escuelas normales que se transformaron en Escuelas Normales Superiores, y de los programas de licenciatura a nivel de pre grado y de especialización, respectivamente, haciendo realidad el concepto de Acreditación para los programas de educación introducido por la ley 115 de 1994 en su Art. 74 y la especificidad para los programas de formación docente, Art. 113 de la misma Ley. En el primer caso, el Decreto 3012, reglamentó el ciclo complementario en las escuelas normales (grados 12 y 13), para formación de docentes de la educación preescolar y la básica primaria, se definieron los requisitos para la verificación de la idoneidad de los programas académicos en estas instituciones formadoras, los núcleos del saber pedagógico, las acciones derivadas de los convenios con las universidades y los procedimientos para la acreditación de los programas, bajo la dirección del Ministerio de Educación Nacional. En el segundo caso, el Decreto 272 de 1998, por su parte, estableció los requisitos de creación y funcionamiento de los programas de formación de docentes en pregrado y especialización y determinó que para poder ofrecer este servicio, todo programa, requería la acreditación previa. En consecuencia, definió los requisitos del proceso y estableció que los programas ya

registrados ante el ICFES deberían ajustarse a esta norma, otorgando plazo de dos años para la obtención de dicha acreditación Consejo Nacional de Acreditación (1998). LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE “LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA” El Plan Sectorial de Educación 2002 – 2006, asume la educación como factor primordial, estratégico, prioritario y condición esencial para el desarrollo social y económico de cualquier conglomerado humano. Así mismo, es un derecho universal, un deber del estado y de la sociedad, y un instrumento esencial en la construcción de sociedades autónomas, justas y democráticas. Para que la educación logre cumplir los anteriores fines sociales, el Plan se desarrolla a partir de tres políticas fundamentales: cobertura, calidad y eficiencia y se propone la interrelación entre estos elementos constitutivos. En el plan sectorial para el período 2006 – 2010, se reconoce la necesidad de una educación más pertinente frente a las demandas de un mundo globalizado, como herramienta para construir un país más competitivo. En correspondencia con lo anterior, la Revolución educativa ha centrado sus acciones en la consolidación de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad que propicie más y mejores oportunidades educativas para la población; favorezca el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y laborales; mejore los resultados de la educación; y fortalezca la descentralización y la autonomía escolar. Esto significa que a las oportunidades de acceso, con la ampliación de la cobertura para la universalización del ciclo obligatorio, es necesario agregar, por parte de los docentes, oportunidades para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y aprender a lo largo de la vida. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad está constituido por tres componentes: definición y socialización de estándares básicos de competencias, la evaluación de estudiantes, docentes, directivos e instituciones y el mejoramiento institucional: Los estándares básicos de competencias, son entendidos como “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los

niños y las niñas de todas las regiones de Colombia”. De esta manera se establece qué es lo que los niños y niñas deben aprender al final de cada grupo de niveles y qué deben ser capaces de hacer con eso que aprendieron, para que puedan desenvolverse de manera efectiva en el mundo estudiantil y laboral. La evaluación, tiene como fin valorar las acciones ejecutadas para establecer comparaciones entre el logro de las metas y así tomar decisiones en aras de, mejorar los procesos educativos y alcanzar la calidad educativa. El mejoramiento se entiende como la capacidad de los establecimientos educativos para formular, ejecutar y hacer seguimiento a sus planes, de acuerdo a las metas y proyectos propuestos con el fin de alcanzar progresivamente mayores niveles de calidad. Es importante resaltar que la articulación de los anteriores componentes, responden a lo propuesto en la Ley General de Educación, que plantea el establecimiento de referentes curriculares comunes, la evaluación de la acción educativa, y el mejoramiento continuo de los procesos educativos, en los cuales tiene una gran incidencia la formación de los docentes. Es por esto, que el Plan Sectorial 2006 - 2010, además de la consolidación de las anteriores acciones, también se ubica “el Desarrollo profesional de los docentes” como una estrategia de la política de mejoramiento de la calidad de la educación, entendiendo que la calidad educativa se construye en la actividad cotidiana de las aulas, en donde estudiantes y docentes ejecutan las actividades pedagógicas tendientes al desarrollo de las competencias para la actuación en los diversos escenarios de la vida social. La formación de docentes también se vincula de manera directa, con otras políticas del Plan Sectorial, especialmente con la de ampliación de la cobertura educativa, que busca el incremento del acceso de un mayor número de niños y jóvenes a todos los niveles del sistema educativo: “Las principales metas planteadas son garantizar el acceso universal a una educación básica pertinente, de buena y similar calidad, y a un porcentaje creciente de niños y jóvenes a la educación inicial, media y superior, a través de estrategias incluyentes diseñadas para fomentar que los grupos en mayor situación de vulnerabilidad ingresen y permanezcan

en el sistema educativo”. Por lo anterior, es importante precisar la relación entre las políticas de cobertura y calidad, en lo concerniente al rol de los docentes. En efecto, el acceso al sistema educativo, 27 es condición necesaria pero no suficiente para lograr los propósitos de educación de calidad, que de acuerdo con la Unesco, debe tener las siguientes características: La relevancia que se refiere al desarrollo de las competencias necesarias para participar en los diferentes ámbitos de la vida humana y construir proyectos de vida en relación con otros. La pertinencia alude a la necesidad de flexibilizar la enseñanza para que la educación dé respuesta a la diversidad de necesidades de los individuos y contextos. La equidad significa asegurar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para toda la población, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que requieren. La eficacia y la eficiencia son atributos de la acción pública que nos indican en qué medida se alcanzan los objetivos y se usan adecuadamente los recursos destinados a esta tarea Ministerio de Educación Nacional (2006). Lo anterior significa, que para asegurar el derecho educativo se requiere, además del acceso, la labor cotidiana de los docentes como constructores de las experiencias de aprendizaje y garantes de la calidad de las mismas, escenario en el cual se ponen en juego las competencias profesionales del docente para posibilitar los aprendizajes de los estudiantes. Por consiguiente, la política de cobertura está en íntima relación con la de calidad y en ella, el desarrollo profesional de los docentes es eje fundamental. Otro referente de la propuesta de Sistema de formación docente lo constituye el Plan Decenal de Educación 2006 - 2015, cuya elaboración convocó la participación a las distintas instancias del sector educativo y a la sociedad en general. En términos de su alcance, se ha definido como: Un pacto social por el derecho a la educación, y tiene como finalidad servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país en el próximo decenio, de referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas y de instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación, entendida ésta como un

derecho fundamental de la persona y como un servicio público que, en consecuencia, cumple una función social. 28 En los propósitos del Plan se plantea como uno de los fines de la educación “contribuir a la transformación de la realidad social, política y económica del país, al logro de la paz, a la superación de la pobreza y la exclusión, a la reconstrucción del tejido social y al fomento de los valores democráticos, y a la formación de ciudadanos libres, solidarios y autónomos”. Concordante con esta concepción se caracteriza el sistema educativo y la labor del maestro en los siguientes términos: “El sistema educativo colombiano debe tener su fundamento en la pedagogía, y estar basado en el respeto y en el reconocimiento social de la acción de los maestros, como sujetos esenciales del proceso educativo de calidad. El Estado garantizará a los maestros condiciones de vida dignas para su desarrollo profesional, personal y ético” MEN (2008). Con la promulgación del Decreto 1278, el Ministerio de Educación Nacional – MEN, orienta acciones para atraer y retener personas idóneas, a suscitar el desarrollo profesional y el mejoramiento continuo de los educadores y a gestionar una justa remuneración, exigiendo de los docentes una conducta intachable y un nivel satisfactorio de desempeño y competencias, delegando a las entidades territoriales certificadas para vigilar y atender en primera instancia las reclamaciones que se presenten en relación con la aplicación de la carrera, siendo la Comisión Nacional del Servicio Civil, una segunda instancia. El estatuto exige a los profesionales con título diferente al de educación una preparación especial en pedagogía, una visión personal y profesional de sí mismo, una responsabilidad que involucra la fundamentación pedagógica en pro de una actitud de formación permanente y del mejoramiento progresivo de la práctica educativa. Por ello, se exige que los programas educativos dirigidos a los profesionales con título diferente al de docentes en período de prueba, desarrollen currículos basados en competencias pedagógicas que articulen las prácticas educativas con los contextos; currículos en los que se valore la interdisciplinariedad como recurso para el aprendizaje; el conocimiento y la profundización

en teorías, enfoques, modelos, nuevas metodologías y tecnologías relacionadas con la práctica del educador; así como, los fundamentos y fines de la evaluación. Presidencia de la República (2006). 29 Hasta aquí se han registrado los hechos históricos más significativos en la formación docente en nuestro país, en relación con las políticas y planes que han orientado los procesos educativos y de formación, en este campo. Igualmente se ha hecho alusión a la normatividad como concreción de las proyecciones educativas, constatando que a pesar del reconocimiento de la importancia de la formación de los docentes como factor fundamental de la calidad educativa se hace necesario articular acciones para otorgar el pleno sentido al mandato constitucional de “profesionalización y dignificación” del docente colombiano Constitución Política de Colombia, Art 68(1991).

2.5. Definición de conceptos

Práctica docente: Según García, Loredo y Carranza (2008), es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. Para Elena Achilli, 2001, es “Un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto, en determinadas condiciones institucionales y socio históricas.

Pedagogía: Flórez (2005) expresa que es aquella que estudia y propone estrategias para lograr la transición del niño del estado natural al estado humano, hasta su mayoría de edad como ser racional, autoconsciente y libre.

Según Lemus (1973), la pedagogía es el conjunto de normas, principios y leyes que regulan el hecho educativo; como el estudio intencionado, sistemático y científico de la

educación y como la disciplina que tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo.

Evaluar: Jimeno Sacristán (1989), hace referencia que evaluar es el proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analiza y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Fernández García (1992) afirma: Evaluar es estimar los conocimientos, aptitudes y el rendimiento de los programas, de las intervenciones y de los profesionales que interactúan en todo el proceso metodológico.

Evaluar, según Cohen y Franco (1988), es fijar el valor de una cosa, para hacerlo se requiere efectuar un procedimiento mediante el cual se compara aquello a evaluar respecto de un criterio o patrón determinado.

Stufflebeam (1987), la define como “el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo”. Nota: en nuestro caso, ese “algo” es la práctica docente.

Evaluación: según la Real academia española (2001), es la acción de estimar, calcular o señalar el valor de algo. La evaluación es la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de los criterios respecto a un conjunto de normas. Desde el paradigma cuantitativo, la evaluación puede ser entendida como objetiva, neutral y predictiva, de tal manera que se centra en la eficacia y la eficiencia. Lo que se evalúa es pues, los productos observables. La evaluación según Maccario (1963), es un acto en donde debe

emitirse un juicio en torno a un conjunto de información y debe tomarse una decisión de acuerdo a los resultados que se presenten.

La evaluación según Teleña (1995), es una operación que se realiza dentro de las actividades educativas y que tiene como objetivo alcanzar el mejoramiento continuo.

Tenbrink (2005), evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizaran en la toma de decisiones.

Alvira (1991), evaluación es la emisión de un juicio sobre el valor de algo proyectado o realizada por algún individuo o grupo y presupone un proceso de recolección de información sistemática y relevante que garantiza la calidad del juicio formulado.

Gutiérrez Cerda (2000), la evaluación es un continuo, complejo y global que permite recoger sistemáticamente información relevante tanto de los resultados y logros de la intervención docente en el proceso educativo con el propósito de reajustar la intervención educativa e identificar las competencias y la práctica docente la cual requerirá de modificaciones y/o adecuaciones según el caso, por lo tanto la evaluación es un instrumento medio o herramienta para mejorar el trabajo y los resultados.

Evaluación: “Medio que permite observar y describir con mayor precisión los aspectos cuantitativos y cualitativos de la estructura, el proceso y el producto de la educación. Su finalidad es facilitar una predicción y un control lo más exacto posible del proceso educativo” (Lafourcade, 1977).

Figura 2.1

Definición de conceptos

PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACION UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC			
Título de trabajo de Grado: La práctica docente en los procesos de acreditación institucional para la calidad educativa			
Categorías teóricas (Definición nominal – nombre de la categoría)	Categoría teórica (Definición Conceptual)	Subcategorías teóricas emergentes	Unidades teóricas asociadas a cada subcategoría/propiedades
Práctica Docente	García, Loredo y Carranza (2008), una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. Elena Achilli (2001), “Un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto, en determinadas condiciones institucionales y socio históricas.	-Curriculum -Formación docente -Construcción social -Participación interna Didáctica Aspecto Personal -Aspecto Institucional -Aspecto Interpersonal - Aspecto Social - Aspecto Didáctico -Aspecto de Valores	Enfoque alternativo, cognitivo–constructivista,
Calidad Educativa	OCDE (1995) aquella que “asegura a todos la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida”.	-Consideración de la persona humana -Orientación hacia la educación -Promoción de la investigación -Mejora continua -Procesos -Diseño estratégico -Producto educativo	Sistemática no lineal Responsabilidad social y desarrollo humano.
Acreditación	(CNA), La acreditación es un testimonio que da el Estado sobre la calidad de un programa o institución con base en un proceso previo de evaluación en el cual intervienen la institución, las comunidades académicas y el Consejo Nacional de Acreditación.	-Certificación -Excelencia -Calidad -Procesos -Autoevaluación -Evaluación -Desempeño	El enfoque de las teorías de las creencias.
Evaluación Docente	Según la Real academia española (2001), es la acción de estimar, calcular o señalar el valor de algo. La evaluación es la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de los criterios respecto a un conjunto de normas. Ministerio de educación nacional (2011), La evaluación de desempeño es un proceso que permite obtener información sobre el nivel de logro y los resultados de los educadores, en el ejercicio de sus responsabilidades en los establecimientos educativos en los que laboran.	-Desarrollo organizacional -Acción didáctica -competencias -Formación por procesos -Desempeño	Conductismo Cognitivismo Constructivismo
Pedagogía	Flórez (2005), es aquella que estudia y propone estrategias para lograr la transición del niño del estado natural al estado humano, hasta su mayoría de edad como ser racional, autoconsciente y libre. Lemus (1973), la pedagogía es el conjunto de normas, principios y leyes que regulan el hecho educativo; como el estudio intencionado, sistemático y científico de la educación y como la disciplina que tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo.	-Esquemas mentales -Sistemas coherentes -Desarrollo de la educación -Academia -Educación -Cultura -Relaciones sociales y humanas	Teoría de la resistencia concebida

Nota. Se tomaron en cuenta la definición de los conceptos establecidos en la figura anterior, para la postulación de los principios de discusión dentro del documento Aportes de autores a la Investigación. Por J. A. Walker y S. Manuel, 2015.

3. Marco metodológico

Como se ha visto a lo largo de toda la historia de la ciencia, los investigadores desarrollan, comparten y trabajan bajo una cierta óptica de la realidad, que los conduce a un sistema de creencias arraigadas alrededor de la naturaleza del conocimiento y de sus formas o canales de generación y legitimización (Padrón J., 1998). Teniendo en cuenta las posturas introductorias establecidas en el presente documento, las cuales aportan al mismo un enfoque epistemológico, introspectivo vivencial, partiendo del saber y de la base metodológica de la práctica docente de la universidad nacional, el cual se encuentra enfocado en la investigación, por los lineamientos propios establecidos dentro de la institucionalidad, y de acuerdo con las investigaciones previas referente a las metodologías implementadas dentro de la institución, así mismo, se establece que el Paradigma de la presente investigación es de manifestación interpretativa, dado que lo que se observa deberá ser analizado e interpretado por parte del grupo investigador y así mismo brindando el enfoque de la investigación como cualitativo porque se dedica a recoger, procesar y analizar datos cuantitativos o numéricos sobre la variable previamente determinada, es decir, que de manera mixta, se establecen los parámetros para efectuar la evaluación.

Técnicas para la ejecución de la investigación: de observación participante, entrevista, grupo focal

Para la elaboración de la presente investigación, se pretende cuestionar, el proceder de las actividades docentes llevadas a cabo por parte de la universidad nacional de Colombia sede caribe, ¿Cómo se ha obtenido la acreditación de alta calidad?; nos preguntamos, como es que los docentes forman un rol tan importante dentro de la acreditación de esta institución. Para responder estas inquietudes, inicialmente se efectúa una investigación de la información presente en la página institucional, para la acreditación “Abordaje Teórico - revisión documental”, Posterior a esto, se procede con el dialogo con el personal responsable del tema

de acreditación institucional dentro de la universidad nacional “Abordaje empírico /de campo
– Observación Participante.

4. Aproximación a los resultados

La información analizada, referente a la institución, pudiera encaminar los resultados, en cuanto a la ruta de la formación y misión del docente; estos cuando menos cuentan con un perfil de maestría (en los más antiguos), pero en general, todos se encuentran desarrollando o han elaborado diversos documentos de investigación, en los cuales se les perfila a la publicación de nuevos documentos, o soportes de nuevos hallazgos, todos los cuales aporten dentro de la comunidad investigativa, científica a nivel nacional e internacional.

Una vez identificado el proceder de los docentes de esta institución, nos preguntamos, ¿a qué hace referencia el CNA con los docentes, para la acreditación institucional?, esto, teniendo en cuenta que se encuentra estipulado dentro de los parámetros del ente, que se deberán brindar evidencias documentales, registros, soportes, de la actividad docente, para que esta pueda influir dentro de la acreditación. Está claro que la investigación, entra dentro de los parámetros para la acreditación institucional, pero ¿qué aporta a la acreditación de alta calidad?, no se encuentra dentro de los lineamientos establecido “en que revista se publican las investigaciones” pero si es requisito que se presenten.

La acreditación institucional y de los programas, dentro de la universidad nacional, se ha venido ejecutando mucho antes de que se hubiera vuelto un requisito; es decir los procesos de alta calidad inician cuando se ejecutan auto evaluaciones (estos procesos son los que permiten mejoras continuas), si se identifican cuáles son los factores o instancias que no permiten progresar un proceso, estos pueden ser abordados y mejorados, por esto es que la universidad nacional cuenta con procesos definidos institucional mente. A parte de todo, uno de los lineamientos de la universidad es la investigación, por lo cual los docentes de esta, se encuentran enfocados en ejecutar esta actividad, y en caminan a sus estudiantes en su ejecución.

Referencias

- Alarcon, Francisco; Luna, Julio. (2003). Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación de la educación superior en Centroamérica. Buenos aires.
- Al tablero (2005). Revista educativa del Ministerio de Educación Nacional. No 34. Abril-mayo.
- Álvarez, C. M.; Gonzales, A. E. (2003). Lecciones de didáctica general. Editorial Magisterio: Bogotá.
- Alvira, F. (1991). Metodología de la evaluación de programas. Cuadernos Metodológicos nº 2, Madrid, CIS.
- Angulo, R. (1995). La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo en AAVV. Volver a pensar la educación, vol. II. Prácticas y discursos educativos. Paidea-Morata: Madrid.
- Avendaño Castro, William Rodrigo; Rueda Vera, Gerson; Paz Montes, Luisa Stella (2015). La investigación formativa en las prácticas docentes de los profesores de un programa de contaduría pública. Revista Cuadernos de Contabilidad. Vol. 17 n. 43. Bogotá, Colombia.
- Betancourth, C. (2013). La práctica docente y la realidad en el aula. Revista Criterios, 20 (1), pp. 101- 118. Colombia.
- Braslavsky, C. (1999). “Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores”, Revista Iberoamericana de Educación (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), enero-abril, núm. 19.

Bricall, J.M. (Dir.) (2000). Universidad 2000. Madrid: CRUE

Builes (2008) "Pedagogía de la Misericordia". Módulo IV.

Cabrera Jiménez, M. (2012). Cómo y para qué innovar la práctica docente. En: Revista RIDE
Núm. 9. Jul-dic 2012.

Cano García, E. (1998). Evaluación de la calidad educativa. Editorial La Muralla: Madrid.

Careaga (2008). "La Evaluación Como Herramienta de Transformación de la Práctica
Docente" Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y
Portugal.

Cerdá (2000). Elementos de la Investigación. Editorial el Búho Ltda. Bogotá

Climent Giné (2002). Des de l'esfera dels valors. Revista de Blanquerna, n. 7.

Cohen, E.; Franco, R. (1988). Evaluación de proyectos sociales. Grupo Editor
Latinoamericano.

Coleman J. S. (1966). Equality of educational opportunity. Washington Government Printing
Office.

Conferencia Mundial sobre educación para todos, Jomtien, (1990)

Consejo Nacional de Acreditación. (1998). Lineamientos para la Acreditación. (Tercera
Edición) Santafé de Bogotá, Corcas.

Consejo nacional de acreditación. (2006). Lineamientos para la acreditación de los programas.
Bogotá: coarcas editores Ltda.

Daza Riveiro, Ramón (2003). Los proceso de evaluación y acreditación universitaria. La
experiencia boliviana. Buenos aires: IESALC-UNESCO

Delgado C., Aura Adriana (2007). Pertinencia social de la oferta investigativa, trabajos de
grado y líneas de investigación en la escuela de administración comercial y contaduría

- publica de la facultad de ciencias económicas y sociales de la universidad de Carabobo, campus Bárbula. Revista ciencias de la educación, ISSN 1316-5917, N°. 29, 2007, págs. 99-121. Venezuela.
- Espinosa Cajiboy, J. *et al* (2014). Prácticas pedagógicas y atención a la diversidad. Tesis de magister. Universidad de Manizales. Facultad de ciencias humanas y sociales. Popayán, Cauca, Colombia.
- Fernández Díaz, E. & Calvo, A (2013). Estrategias para la mejora de la práctica docente. Una investigación-acción colaborativa para el uso innovador de las TIC. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16(2), 121-133.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L. (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós.
- Fullan Michael y Andy Hargreaves (1999). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. México, Amorrortu/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 109-140
- García, Loredo y Carranza (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. En: revista electrónica de investigación educativa. Vol.10 Número especial 2008.
- Gutiérrez Cabrera (2004). Factores de Eficacia Docente en Educación Primaria. Universidad Politécnica del Golfo de México.
- Hedley Beare, Brian J. Caldwell, Ross H. Millikan (1992). Cómo conseguir centros de calidad: nuevas técnicas de dirección. La Muralla: Madrid.
- Huarca, S. (2010). Eficacia del desempeño docente de educación primaria en las aulas de la Red N° 04 Ventanilla. Tesis de maestría. Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.

Hurtado Espinoza, A. K.; Serna Antelo, M. L.; Madueño Serrano, M. L. (2013). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Revista Profesorado*. Vol. 19, n. 2, Mayo-Agosto.

IESALC. (2003) Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación de la Educación superior en Chile. Estudio para la UNESCO.

Lafourcade, P. D. (1977). *Evaluación de los Aprendizajes*. Madrid: Editorial Cincel.

Martínez Boom, Alberto, et al. (1989) "Teoría Pedagógica Ética y Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez G. (2010). LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE. *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 4, julio-diciembre, 2015, pp. 113-124

Martínez, J. (2006). La formación y la práctica docente en educaciónn primaria. Programa educativo. Maestría en Educación con Campo en Planeaciónn Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Mora, J.G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista iberoamericana de educación*, 12 – 39

Moreno, G. J. (2011). Diseño y desarrollo de un modelo de apoyo en gestión del conocimiento para elearning basado en agentes inteligentes. Bogotá, Colombia.

Murillo Moreno, A.; Ceballos Urrego, L. (2013) Las prácticas de enseñanza empleadas por docentes de matemáticas y su relación con la resolución de problemas mediados por fracciones. *Revista Científica*. ISSN 0124 2253, octubre de 2013, edición especial. Bogotá, d.c. Colombia.

Ortiz, J. V. (2012) Prácticas predominantes de evaluación de la docencia en universidades colombianas. **Praxis**, [S.l.], p. 49-63, dic. 2012. ISSN 2389-7856. Disponible en:

- <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/32>>. Fecha de acceso: 27 sep. 2017
- Padrón, J. (1998). La estructura de los procesos de investigación. Universidad Abierta Nacional, Dirección de Investigaciones y Postgrado. Caracas.
- Peña Motta, Pedro Pablo. (1997). Universidad y Acreditación. Retos para el Tercer Milenio. Editora Amparo Mejía López. Santafé de Bogotá.
- Pérez, G. (1994). Investigación Cualitativa I: Retos, interrogantes y métodos. La Muralla: Madrid.
- Pineda, C. (2010). La voz del estudiante: el éxito en programa de retención universitaria. Bogotá: Universidad de la sabana
- Rodríguez Carvajal, C.,K. Y Vera Noriega, J., A. R (2006). Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora, México . En: RMIE, OCTUBRE-DICIEMBRE 2007, VOL. 12, NÚM. 35, PP. 1129-1151
- Rosales, Carlos (2000). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Editorial Narcea. Madrid.
- Saldarriaga, Oscar; Javier Sáenz y Armando Ospina (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Bogotá: COLCIENCIAS.
- Santos, G. M. (1993). Sentido y finalidad de la evaluación. Centro de Estudios La Salle, A.C.
- Santos, G. M. (1999). Trampas de la calidad. En Revista de Acción Pedagógica, Vol. 8 n.2, pp. 78-81. http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17035/1/art6_v8n2.pdf
- Scheele, Judith. (2009). Procesos de acreditación: Información e indicadores. Con la colaboración de José Joaquín Brunner. Documento de Trabajo CPCE N° 8 <http://www.cpce.cl/> Septiembre.
- Sepúlveda (2004). CIAD Maestría en Desarrollo Regional Hermosillo Sonora.

Stufflebeam, Daniel; Shinkfield, A. J. (1987). Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica.

Paidós: Barcelona.

Tenbrink, T. D. (2005). Evaluación: guía práctica para profesores. Narcea: Madrid.

Toranzos, Lilia (1996). Evaluación y Calidad. Revista Iberoamericana de Educación. N. 10

Enero-Abril.

Torres (2005). “Hacia un Modelo de Evaluación del Desempeño Profesional del Docente en

Honduras”. Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazan”.

UNESCO – OREALC (2000). Competencias Básicas y Educación para una vida mejor.

Documento de las Américas.

Urrego Y Hernando (2000). Pedagogía de la Misericordia. Módulo IV.

Vessurí, Hebe. (2017) Administración de la Calidad Académica en la Universidad

Latinoamericana. UNICAMP, Brasil.

X Encuentro de Economía Pública (2003). Indicadores de gestión de los programas de lucha

contra la pobreza. Tenerife, 5-7 febrero.

Yoni Wildor Nicolás Rojas (2009) Huamanga, Ayacucho, para optar el grado de Magister en

la mención Gestión educativa de la UNMSM.