



2do Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria y Encuentro Nacional de Programas de Docencia Universitaria

Coloquio

“La investigación en procesos de evaluación institucional en educación superior: tendencias, debates y perspectivas”

MEMORIAS

Organizó

Equipo Académico de la Especialización en Docencia Universitaria

Facultad de Ciencias Sociales Administrativas y Económicas - FUCS



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DE CIENCIAS DE LA SALUD
FUCS

Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria
Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria
Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria
Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria

2^{do} Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria y Encuentro Nacional de Programas de Docencia Universitaria

Coloquio

“ La investigación en procesos de evaluación institucional en educación superior: tendencias, debates y perspectivas ”

Edición N.2, abril de 2019

Bogotá D.C., Colombia

Periodicidad anual

ISSN: pte asignar

Copyright 2019

Facultad de Ciencias Sociales Administrativas y Económicas
Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud – FUCS

Editor

Nora Amparo Mateus Salinas

Comité científico

Mario Ernesto Morales Martínez

Nora Amparo Mateus Salinas

Ana María Rojas Rondón

Viviana Salazar Tafur

Andrés Camilo Orjuela Tirano

Diseño de Portada y Diagramación

Oficina de Diseño, Impresos y Publicaciones FUCS

Yuly Viviana Baron - Coordinadora de Diseño

Johan Alexander Lozano - Diseñador Gráfico

Revisión de Estilo

Miguel Alejandro Palacios Ruiz

Jennifer Elizabeth Sanabria Ardila

Estas memorias recogen las ponencias y artículos de reflexión de los maestros e investigadores provenientes de universidades convocadas, estudiantes y egresados de la Especialización en Docencia Universitaria de la FUCS que participaron en el **SEGUNDO ENCUENTRO DISTRICTAL DE INVESTIGACIÓN EN PROGRAMAS DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA y ENCUENTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE DOCENCIA UNIVERSITARIA “La investigación en procesos de Evaluación Institucional en Educación Superior: Tendencias, Debates y Perspectivas”**, desarrollado el 7 de octubre de 2017 en el Auditorio Jorge Gómez Cusnir del Hospital Infantil Universitario de San José, Bogotá, Colombia.

Organizado por la Facultad de Ciencias Sociales, Administrativas y Económicas en cabeza del comité de la Especialización en Docencia Universitaria de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. Estas memorias están disponibles solo en medio digital y son de libre acceso: Pendiente link de acceso en la página FUCS.

Contenido

2^{do} Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria y Encuentro Nacional de Programas de Docencia Universitaria

-
- 1 **Presentación** 5
-
- 2 **Carta a los lectores** 6
-
- 3 **La investigación en procesos de evaluación institucional en educación superior: tendencias, debates y perspectivas”.**
El coloquio como experiencia de formación.
Autores: Andrea Paola Salas Martínez, Juan Manuel Cárdenas, Mike William Parra Ramírez y Nora Amparo Mateus Salinas 8
-

Conferencias presentadas en el Coloquio

-
- 4 **La formación pedagógica del docente universitario** 25
Autor: Alfonso Tamayo
-
- 5 **Evaluación de las necesidades de formación de los profesores universitarios: síntesis de una investigación institucional** 32
Autor: Santiago González Melo
-
- 6 **Evaluación en la educación superior. Relieves de relieves investigativos** 40
Autor: Tomas Sánchez Amaya
-

Contenido

2^{do} Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria y Encuentro Nacional de Programas de Docencia Universitaria

Conferencias presentadas en el Coloquio

- | | | |
|----|---|----|
| 7 | Pertinencia y calidad de la educación ¿superior?
Autor: Milkiades Guarín Salazar | 53 |
| 8 | Articulación de la educación básica y media con la educación superior y su contribución a la construcción de sociedades más equitativas y justas. Una apuesta para la calidad educativa.
Autor: Mario Ernesto Morales Martínez | 58 |
| 9 | Enfoques para la calidad educativa y su medición
Autor: Ernesto Fajardo Pascagaza | 71 |
| 10 | Plan de mejoramiento para la evaluación de desempeño docente en los programas de posgrados de Enfermería Nefrológica del adulto y especialización en Pediatría de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud.
Autor: Ligia Garzón Morales | 76 |
| 11 | Procesos de evaluación docente en la FUCS. La experiencia en la facultad de Enfermería.
Autor: Oscar Iván Duitama | 81 |
| 12 | Calidad y evaluación, la empresa educativa y la deshumanización
Autor: Jairo Gómez | 86 |
| 13 | Tendencias, debates y perspectivas de la evaluación institucional en educación superior. Una mirada desde lo crítico –social.
Autores: Nora Amparo Mateus Salinas, Ana María Rojas Rondón, Andrés Camilo Orjuela Tirano y Ángela Viviana Salazar Tafur | 93 |

1. Presentación

La Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS) en el marco del proceso de Acreditación Institucional, ha generado espacios de reflexión con la participación de los integrantes de la comunidad educativa; convencida que la calidad de la educación superior, es una responsabilidad epistémica, política y social de los actores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En concordancia con lo expuesto, el **Equipo Académico de la Especialización en Docencia Universitaria (EDU)**, organizó el Segundo Encuentro Distrital y Primer Encuentro Nacional de investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria, denominado: **“La investigación en procesos de evaluación institucional. Tendencias, debates y perspectivas”**.

Espacio académico, que se caracterizó por la participación activa de docentes investigadores de importante trayectoria; quienes compartieron sus conocimientos y reflexiones en torno a la evaluación institucional como una posibilidad para reflexionar sobre el quehacer de la educación superior y los retos de cara a su transformación, así como, su aporte a la construcción de una sociedad más equitativa y justa desde las aulas universitarias.

Con el desarrollo del encuentro, la FUCS y el programa de la EDU, espera haber contribuido con el fortalecimiento de la calidad de la educación superior en tres perspectivas. La primera, hace referencia a la fundamentación epistémica de la evaluación como objeto de estudio en los procesos investigativos de la educación superior. Lo anterior, debido a que en las ponencias se abordaron diferentes posturas conceptuales en torno a la evaluación. Posturas estas, que van desde miradas instrumentales del proceso, hasta enfoques críticos que proponen la necesidad de comprender la evaluación como oportunidad para la toma de conciencia de los actores en contextos situados y su uso para la transformación social.

La segunda perspectiva, se refiere a la construcción colectiva del conocimiento; en donde a partir, del intercambio de posturas, saberes y resultados de investigación, en un escenario horizontal para la socialización, se generó un espacio para la cualificación y actualización de los asistentes; lo que, para el caso puntual de los estudiantes de la EDU, se configuró como una oportunidad sin precedentes que fortaleció su formación pos gradual. Y la tercera perspectiva, se refiere a la democratización del conocimiento, como una oportunidad para acceder de manera libre a espacios de formación, actualización y transferencia de conocimientos de calidad, en torno a la evaluación, con recursos propios y con el concurso de las voluntades académicas, como parte constitutiva de la responsabilidad social que caracteriza a las instituciones participantes.

Esperamos que la publicación de estas memorias, contribuya con el fortalecimiento de los procesos de formación y actualización de las comunidades académicas de la educación superior.

Mario Ernesto Morales Martínez

Director Especialización Docencia Universitaria

2. Carta a los lectores

La organización del II evento académico del programa de Especialización en Docencia Universitaria, Coloquio *“La investigación en procesos de Evaluación Institucional en Educación Superior: Tendencias, Debates y Perspectivas”*, realizado en la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud-FUCS- significó, sin lugar a dudas, algunos retos: el primero de ellos se relacionó con la capacidad de convocar a instituciones de educación superior del ámbito local y nacional, a debatir y realizar acuerdos sobre las tendencias y tensiones en el campo de la Evaluación Institucional. Así mismo, este coloquio se propuso aportar a la construcción de un modelo participativo y multidisciplinar en torno al mencionado proceso.

Una segunda cuestión, fue la de asumir el espacio como una mediación para la investigación pedagógica, de tal suerte que los participantes se convirtieran en actores de una práctica discursiva, que intentaba encontrar diversas respuestas a un problema tan complejo como lo es la evaluación. En ese sentido, se problematizaron algunas dimensiones subyacentes a este proceso: ¿Qué significa el término “calidad”, en el ámbito de la educación superior?, ¿Cuáles son los aspectos esenciales de la calidad educativa universitaria?, ¿Cómo participa la comunidad universitaria en la auto evaluación?, ¿Cuáles son los mecanismos de seguimiento a los planes de mejoramiento? Y finalmente, se formularon preguntas sobre los instrumentos y métodos empleados para evaluar la calidad y pertinencia de la educación superior: ¿Cuál es el corte metodológico de la evaluación institucional, cuantitativo o cualitativo?, ¿el tratamiento de la información debe ser descriptivo o multivariable?

En buena parte, las respuestas a estos interrogantes fueron las discusiones realizadas entre los que participaron al coloquio, ello de por sí, justificó la realización de este segundo encuentro; pero el aspecto más relevante, es el carácter riguroso y disciplinado con el que los estudiantes de la Especialización en Docencia Universitaria de la FUCS asumieron el análisis e interpretación de la información documental obtenida en el coloquio. Ello se convirtió en el tercer reto: Se revisaron 14 ponencias con documento escrito, incluyendo la transcripción de audios, que daban cuenta de la interacción oral. Se abordó la categoría de evaluación institucional, de la que surgieron varias subcategorías. Este ejercicio respondía a la necesidad de construir comunidad de saber y conocimiento, misión sustantiva de la esfera universitaria.

El resultado de este trabajo está contenido en el presente texto de memorias. Por un lado, se incluyen los manuscritos entregados por cada ponente, entre los cuales se encuentran profesores e investigadores de las universidades más importantes de Bogotá y Colombia, y, por otro lado, se introducen dos artículos de reflexión, cosecha académica de los estudiantes, que dan cuenta de la sistematización y análisis de contenido de las ponencias presentadas en el coloquio y el otro, no menos importante, un texto que explica, organiza y presenta los procedimientos utilizados para gestionar un coloquio.

Sin querer agotar el tema en este prólogo, quisiera, a manera de abre bocas, señalar algunos aspectos de la problemática de este complejo campo, que, a mi juicio, merecen especial atención.

La evaluación institucional es un concepto vinculado con el reconocimiento, la acreditación y la reputación de las entidades y las empresas. En los siglos XVII y XVIII en Europa, se acudió a una serie de actividades técnicas y ejercicios de gestión, para clasificar o descalificar las instituciones dedicadas a la producción. Este concepto se trasladó, rápidamente al campo educativo y desde ahí las instituciones formadoras, no solo estarían calificadas sino acreditadas; proceso que consistía en el otorgamiento de cierto status para ser incluida en los rankings del sector educativo. Los parámetros de esta medición imponían indicadores de gestión, que evaluaban la organización escolar desde pautas rígidas y tecnologías corporativas, entendidas como procesos jerárquicos orientados por la burocracia y tecnocracia.

Hoy, la noción sobre competencias, indicadores, índice sintético de calidad y síntesis de estándares emergen como nuevas categorías en la cultura de la evaluación institucional. La sociedad del conocimiento, la era de la información y la globalización imponen nuevos mecanismos de organización y control, que se traducen en evaluaciones cuantificables; con tabulaciones precisas y toda suerte de diagramas, que exponen datos e intentan interpretar la realidad; pero que, a ciencia a ciencia cierta, no evalúan procesos, sino se centran en la medición y en el cumplimiento de indicadores.

Por otra parte, una corriente crítica y humanística trabaja por posicionar procesos de evaluación desde una perspectiva social, en donde la institución es considerada como un cuerpo vivo, un cuerpo de seres humanos que se piensa, siente y se transforma constantemente, esa dinámica es imperceptible a los formatos y a los parámetros externos. La evaluación no puede ser solo medición, la evaluación debe ser observación, indagación, formación e investigación.

Grosso modo, en torno a esta problemática giran, finalmente, los asuntos debatidos en Coloquio *“La investigación en procesos de Evaluación Institucional en Educación Superior: Tendencias, Debates y Perspectivas”*.

Nora Amparo Mateus Salinas

Docente Investigadora

Especialización Docencia Universitaria

II Encuentro Distrital de Especialización en Docencia Universitaria “La investigación en procesos de evaluación institucional en educación superior: Tendencias, debates y perspectivas” El coloquio como experiencia de formación

Andrea Paola Salas Martínez¹
Juan Manuel Cárdenas²
Mike William Parra Ramírez³
Nora Amparo Mateus Salinas⁴

RESUMEN

Tiene por objeto presentar la información necesaria para la organización de un coloquio. En este sentido, el texto es una herramienta que organiza y explica los aspectos, la estructura y la metodología de este tipo de encuentro académico. Su intención es recoger las lecciones aprendidas sobre las prácticas relacionadas en torno al diálogo académico y el intercambio de saberes en el contexto de la educación superior.

La metodología de la investigación es cualitativa, descriptiva, en la que se destacan los procedimientos utilizados para gestionar todos los aspectos relacionados con el segundo encuentro de investigación, que para este año versó sobre los procesos de evaluación institucional. El evento es una actividad, que realiza anualmente el programa de docencia universitaria de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud FUCS.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the necessary information for the organization of a colloquium. In this sense, the text is a tool that organizes and explains the aspects, structure and methodology of this type of academic meeting. Its intention is to collect the lessons learned on related practices around academic dialogue and the exchange of knowledge in the context of higher education.

The methodology of the research is descriptive qualitative, which highlights the procedures used to manage all aspects related to the second research meeting, which for this year covers the processes of institutional evaluation. The event is an activity, carried out annually by the university teaching program of the University Foundation of Health Sciences FUCS.

¹Ingeniera Industrial de la Universidad Libre de Colombia, estudiante de la Especialización en Docencia Universitaria de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, Bogotá D.C. - Colombia. Contacto: apsalas@fucsalud.edu.co

²Fisioterapeuta de la Institución Universitaria Iberoamericana, Estudiante de la Especialización en Docencia Universitaria de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, Bogotá D.C. - Colombia. Contacto: jmcardenas@fucsalud.edu.co

³Ingeniero de Sistemas de la Universidad Antonio Nariño, Especializaste en Gerencias Financiera de la Universidad Libre de Colombia, estudiante de la Especialización en Docencia Universitaria de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, Bogotá D.C. - Colombia. Contacto: mvparra@fucsalud.edu.co

⁴Licenciada en Lingüística y Literatura. Magister en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Secretaría de Educación. Docente Investigadora. Docente Universitaria de la Fundación universitaria de Ciencias de la Salud-FUCS- Bogotá Colombia. Dirección electrónica: namateus@fucsalud.edu.co

Palabras Claves: Coloquio, evaluación, investigación descriptiva, procesos, recolección de datos, sistematización de experiencias.

INTRODUCCIÓN

La palabra Coloquio hace referencia a tertulia, charla, conversación o plática, en el cual intervienen y participan dos o más personas acerca de un tema en común. La palabra se deriva del latín “colloquium”, forma sustantiva del verbo “colloqui”, que significa conversar.

El término coloquio se remonta a los primeros conversatorios y debates que realizaban las civilizaciones más antiguas. Tal es el caso de los intercambios entre los científicos chinos, en la era de la dinastía Chou (1122-255 a.C.). También es bien conocida la tradición del debate oral (Veda) en los pueblos en la India, así como en Arabia, y por supuesto el Talmud de los judíos (Grupo Espacios, 2017).

Posteriormente, en la antigua Grecia el arte de la discusión, como argumentaciones diversas tiene su origen en Atenas. Se presume que durante el siglo V a.C., Protágoras de Abdera fue el primer maestro en el arte de convencer. Era la época de los sofistas, maestros ambulantes quienes sostenían que las verdades no eran mejores o peores, sino bien argumentadas. Sócrates por su parte practicaba la mayéutica, que le permitía enseñar un método inductivo, el cual llevaba a sus alumnos a la resolución de los problemas planteados, por medio de hábiles preguntas cuya lógica iluminaba el entendimiento. De igual forma Aristóteles, reconocido como el fundador de la lógica, describe las técnicas discursivas, argumentativas y de coloquio para convencer a la asamblea en la sala de audiencia (Grupo Espacios).

Pasando a la antigua Roma, Cicerón fue uno de los exponentes que más contribuyó a la teoría retórica con su obra “De Oratoria”. Se trata de un gran aporte romano a la retórica de Aristóteles, en donde describe las tareas del orador y los componentes del discurso (Grupo Espacios, 2017).

Posteriormente en los primeros tiempos del cristianismo, se organizaban conferencias religiosas en las cuales se discutían y debatían aspectos sobre la doctrina, intentando conciliar puntos de vista diversos. Ya a lo largo el siglo XVI, los misioneros y los conquistadores que llegaron a territorios americanos introdujeron una nueva cultura, que básicamente era heredera del pensamiento medieval. Los coloquios literarios de la Edad Media, que gozaron de una enorme popularidad en España, pasaron a los nuevos

territorios de América con diversos ropajes, a manera conversatorios, disputas o diálogos latinos (López y Vargas, 2016). Los coloquios o discusiones medievales solían organizar la argumentación, a partir de la presentación de un tema entre dos antagonistas, que enfrentaban posturas diferentes frente a una cuestión de carácter religioso, económico o social (López y Vargas, 2016).

En los últimos años, el desarrollo de coloquios ha adquirido una nueva dimensión en el espacio académico, donde este concepto ha tenido un surgimiento y evolución en diferentes campos.

Los coloquios como grupos pequeños de formación, basados en el marco del proyecto “Catálogo de Modelos Didácticos de Göttingen” indican que:

Hay una gran diversidad de precursores históricos y de modalidades de coloquios en pequeños grupos. Se destacan las conversaciones, especialmente de contenidos filosóficos, estéticos y políticos, realizados en los salones en el siglo XVIII. Pero también tienen importancia los círculos religiosos (círculos bíblicos), grupos de conversación en la formación de los adultos, así como también, en sindicatos y clubes. Actualmente este método se ha propagado en grupos de lecturas de libros, movimientos religiosos y grupos de terapias que han desarrollado métodos particulares de conversación (Martínez, 2011, p. 31).

En el ámbito educativo, el desarrollo de coloquios surgió como necesidad de las instituciones y personas, representadas en la Comisión Organizadora de los Encuentros Internacionales e Interregionales de investigadores en educación. Se buscaban espacios dedicados a la reflexión y análisis de todos aquellos temas de interés para las instituciones públicas y privadas, como para los investigadores, profesores de aula y demás académicos vinculados con la investigación educacional. Ello llevó a la realización del coloquio en noviembre del año 2001, con el tema “Análisis del discurso público en materia de investigación educacional y líneas de investigación instaladas en las instituciones de la educación Superior” (Universidad de la Frontera, 2017).

Desde esta perspectiva académica, el objetivo del coloquio es transformar el contexto universitario, donde estudiantes, docentes y administrativos de las universidades participantes se conviertan en actores de un proceso de formación, donde:

Quizá uno de los momentos de mayor riqueza es la reflexión que los estudiantes, docentes y administrativos realizan en forma posterior al evento,

sobre todo a medida que viven la experiencia de sucesivos coloquios. En sus reflexiones analizan reacciones personales, formas posibles en las que habrán de incorporar, si es el caso, las aportaciones de los lectores, o bien retos que las observaciones recibidas les plantean (Moreno, 2011).

El coloquio es uno de los más eficaces medios de comunicación, ya que puede reunir a un grupo para intercambiar informaciones y experiencias significativas e intentar solucionar un problema, fijar políticas, decidir y recomendar un curso de acción o lograr definir satisfactoriamente una situación específica con la cooperación de un grupo reunido. De acuerdo a la Profesora Moreno (2011):

En la historia de los coloquios, pese a los avatares, inconformidades y diversas reacciones contradictorias que producen, parece apuntar hacia un final feliz, pues el señalamiento de desacuerdos o de expectativas diferentes a lo encontrado en ciertos momentos no impide que en su actitud prevalezca la búsqueda de aspectos positivos y de aprendizajes de diversa índole; pero no sólo eso, despierta la creatividad de los estudiantes, misma que se concreta en propuestas de formas de desarrollo y de participación de los lectores que puedan propiciar que los coloquios generen aún mejores aprendizajes.

Debido a que un Coloquio es la reunión de personas que comparten un área de formación, no debe ser jamás una exhibición personal, porque está basado en un trabajo de preparación y una participación activa de los diversos integrantes del mismo.

Al observar el desarrollo de los coloquios a través de la historia, se puede afirmar que lo más esencial en su estructura es la preparación, participación directa y sincera de los interlocutores. Cuando hablamos de coloquio, debemos abordar su rasgo principal que es su carácter dinámico, el cual podemos situarlo dentro del concepto Humboldtiano del lenguaje como energía. El coloquio es y será una actividad de doble vía: una confrontación de dos fuerzas, de dos actitudes personales. Delimitar esa tensión y medirla son fines esenciales, sin los que sería inútil tratar de comprenderla o describirla. En la tensión se fundamentan varios aspectos, que no son coincidentes con los propósitos de la otra gran esencia del coloquio: intercambiar mensajes con fines de comunicación social. Las interlocuciones en el coloquio se aproximan y se repelen, confrontan y ajustan sus cargas respectivas, de manera muy semejante a como lo realizan los polos positivo y negativo (Criado de Val, 1980).

En este sentido, el coloquio puesto al servicio de una didáctica crítica pretende resolver la pasividad, la

asimetría y la unidireccionalidad que frecuentemente se asumen en los procesos de enseñanza y formación. El acto comunicativo es un proceso en el que las personas hablan y lo hacen en condiciones de dialogicidad, es decir a partir de un discurso racional entre dos o más personas. Esto permite a una comunidad “aprender dialogando”, a partir de la intervención en una situación comunicativa que garantice la participación de los hablantes en condición de igualdad. Se trata de propiciar situaciones comunicativas, en las que todas las personas intervengan con los mismos derechos, al momento de contraargumentar aquellas ideas que se exponen.

Para este caso, el coloquio pretende construir formas intersubjetivas entre los participantes, con el ánimo de introducir procesos reflexivos, que les permitan desarrollar conciencia social. Los debates, las ideas, las opiniones y los criterios van generando en el grupo nuevos pensamientos que modifican los saberes previos, perfilando un pensamiento crítico compartido. La pregunta de base para el presente artículo es: ¿Cómo se construye un coloquio, para la formación reflexiva de los estudiantes del programa de docencia universitaria de la FUCS?

El propósito de este artículo es sistematizar la implementación de este tipo de actividades de formación y de recolección de conocimiento, para que, por medio de la Especialización de Docencia Universitaria, la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud pueda tener una guía para la organización de eventos de gran calidad, como el coloquio. Además, se presentarán los resultados en la organización logística, del Segundo Encuentro de Investigación en Docencia Universitaria.

MÉTODO

Esta investigación es de tipo cualitativo descriptivo, ya que en tal perspectiva se expone el desarrollo del evento realizado y se reseñan las características distintivas y particulares de éste. De igual manera se detallan las partes, categorías y procesos que se diseñaron para desarrollar la actividad, con los materiales e instrumentos utilizados.

El método empleado aquí es la investigación descriptiva. De acuerdo a Hernández Sampieri (1991), “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández Sampieri, pág. 80). Para ello, la investigación descriptiva se soporta principalmente en técnicas como la encuesta, la entrevista, la observación y la revisión documental (Bernal, 2010). Por ejemplo,

al final se utiliza como herramienta para evaluar dicho evento, una encuesta de satisfacción, con el fin de conocer las reacciones del grupo asistente al coloquio. En este sentido, para llevar a cabo el análisis de las situaciones y las explicaciones de los hechos relacionados con el coloquio, se utilizaron herramientas como protocolos, guías que daban explicaciones de situaciones, manuales de funciones, documento orientador, plegables, encuestas de satisfacción, ponencias y datos de la encuesta de satisfacción. La sistematización de esta información se llevó a cabo en el siguiente orden: Primero se hizo la recopilación de todos los datos, a continuación, se ordenaron para su presentación, con el propósito al final de hacer un tratamiento interpretativo de los datos encontrados y aprovechar la información contenida en ellos.

“Los estudios descriptivos miden de forma independiente las variables y aun cuando no se formulan hipótesis, tales variables aparecen enunciadas en los objetivos de investigación” (Arias, 1999).

El trabajo se desarrolló en tres fases. En la Grafica 1, se presentan cada una de ellas y se grafican sus niveles de inclusión.

- **Fase preliminar:** Investigación.
- **Primera Fase:** Descripción de Identidades.
- **Segunda Fase:** Descripción de Perspectiva procesos internos.
- **Tercera Fase:** Descripción de Perspectiva de formación y crecimiento.

Este desarrollo muestra lo que Bernal (2010) (al citar a Cerda, 1998) indica: “una de las funciones principales de la investigación descriptiva es la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada de las partes, categorías o clases de ese objeto” (p. 113).

Es por ello que se presenta un espacio de auto – análisis, auto - formación y auto – gestión, a partir de un proceso continuo de reflexión – acción, el cual es posible gracias a la socialización colectiva de saberes entre los diferentes actores, en donde su eje central es la transformación en la educación superior (Imen, Frisch, & Stoppani, s.f.).

MATERIALES

Fase preliminar.

- Artículo de Sistematización de la Experiencia del I Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria, realizado por Andrés Fernando Salcedo Vargas, Egresado de la Especialización en Docencia Universitaria.

Textos de estudio:

1. UNESCO (1995): Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. París.
2. IV Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED): Capítulo 4: Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencias.

Primera fase.

- Protocolo de visitas.
- Formulario de Google Drive
- Base de datos de Universidades.

Segunda fase.

- Carta de Presentación.
- Entrevista en cada una de la Universidades.
- Material Publicitario.

Tercera fase.

- Encuestas.
- Fotografías.
- Video.

RESULTADOS

Fase preliminar

En esta fase se presentará el diseño metodológico, dividido en cuatro momentos. El primer momento es la construcción de documentos y de grupos de trabajo, el segundo hace referencia al intercambio de saberes, el tercero es la construcción de sentido y por último está la sistematización y socialización, como cuarto momento.

Desde el comienzo el proyecto está asociado al enfoque investigativo, que propone el programa de docencia universitaria de la FUCS. En esta fase se definió la realización de un coloquio, como estrategia de comunicación que permitiera compartir experiencias significativas, reflexiones y críticas propositivas, en torno a la evaluación institucional de la educación superior de Bogotá.

La Especialización en Docencia Universitaria fomenta la investigación a través de varias líneas, generando herramientas que facilitan la búsqueda y análisis de información, enfocadas al concepto de currículo. De esta forma el programa contribuye a las políticas institucionales de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud.

Siendo la evaluación institucional una parte esencial para el currículo, la dirección de investigación de la EDU propone un macro proyecto: “Hacia la

construcción de un modelo de Evaluación Institucional en el programa de Especialización en Docencia Universitaria de la FUCS 2017-2022: Una propuesta desde la Investigación-Acción-Participante”.

Con base en este macro proyecto, la docente de Investigación de la EDU propuso como proyecto, la realización del **II ENCUENTRO DISTRITAL DE INVESTIGACIÓN DE LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**, con el objetivo de generar un escenario en el cual se permitan exponer reflexiones y experiencias significativas, alrededor del tema de la Evaluación Institucional, con instituciones de educación superior.

Como herramienta para realizar el encuentro, se implementó un coloquio denominado **LA INVESTIGACIÓN EN PROCESOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: TENDENCIAS, DEBATES Y PERSPECTIVAS**.

El coloquio se realizó bajo el método de Investigación-Acción-Participación. Se propuso el siguiente diseño metodológico:

a. Momento I: Se construyó el documento orientador y se conformaron los grupos de trabajo (académico y logístico).

- Se estableció la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las reflexiones y experiencias significativas del proceso de Evaluación institucional, en las instituciones de Educación Superior?
- Se describió la problemática de la investigación:
 - La discusión sobre Evaluación Institucional en la ciudad es aislada, fragmentada y vertical
 - No hay un diálogo colectivo y continuo sobre el tema.
 - La autonomía universitaria como problemática en la Evaluación de los programas educativos.
- Se estableció el objetivo general y los objetivos específicos:
 - Identificar las tendencias y avances en el campo de la Evaluación Institucional en las entidades de educación superior asistentes al coloquio.
 - Realizar un documento, tipo memorias con las ponencias, discursos y reflexiones construidos en el marco del II encuentro Distrital de Especialización en Docencia Universitaria.
 - Establecer relaciones interuniversitarias a través de encuentros de carácter académico con el fin de construir comunidades de saber y conocimiento en torno al ideal de una educación mejor para el ámbito Distrital.

- Realizar un documento descriptivo sobre el montaje y trazabilidad de un encuentro tipo coloquio, para la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud.

b. Momento II: Intercambio de saberes: Desarrollo del segundo encuentro de investigación de docencia universitaria y la participación en mesas temáticas.

c. Momento III: Construcción de Sentido: Lectura de la información, transcripción de audios y construcción de categorías y subcategorías. Realización del documento escrito.

d. Momento IV: Sistematización y Socialización: Elaboración del texto interpretativo- argumentativo, presentación y entrega de resultados.

Como se puede observar, la fase preliminar de este proceso describe y explica el marco contextual en el que se inscribió la realización del coloquio. Su génesis se conecta con la concepción de un proceso de investigación, en el que el evento es una mediación social y eminentemente comunicativa.

Primera fase: descripción de identidades

Para el desarrollo del segundo encuentro se identificaron los actores participantes en este evento, en este caso las universidades, organizados en ponentes y asistentes. En relación con lo anterior, en esta fase se caracterizaron cada una de estas identidades y se presentaron los resultados arrojados, respecto al nivel de asistencia en cada una de ellas al evento realizado por la FUCS.

La evaluación de las instituciones educativas es una práctica reciente, que suscita debates y controversias, derivadas sobre todo de su carácter polisémico y multidimensional. Un número importante de países, tanto de Europa como de América Latina, han incorporado esta práctica sobre todo a partir de la década de los 90 (Ríos, 2017).

A partir de este tema se han desarrollado investigaciones y se ha generado la necesidad de establecer un espacio de debate y diálogo académico entre pares que trabajen en temas afines, que lleve a la reflexión y la realización de acuerdos entre la comunidad académica de la ciudad sobre el tema.

Por esta razón la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud y el programa de Docencia Universitaria, convocaron al **II ENCUENTRO DISTRITAL DE INVESTIGACIÓN EN PROGRAMAS DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA**

UNIVERSITARIA: COLOQUIO “LA INVESTIGACIÓN EN PROCESOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: TENDENCIAS, DEBATES Y PERSPECTIVAS”. En donde se compartirán experiencias académicas y resultado de investigaciones.

Para desarrollar el evento, la participación al coloquio fue dirigida a las diferentes universidades de Bogotá, que cuenten con programas de especialización en Docencia Universitaria, especialistas en el tema y toda la comunidad universitaria interesada.

a. Universidades: Los entes educativos invitados fueron instituciones públicas y privadas de educación superior, en donde su común denominador es el programa en Especialización de Docencia Universitaria y con las cuales se pretende establecer relaciones instituciones a partir de este evento. En total se invitaron dieciséis (16) universidades las cuales se presentan a continuación (Véase Tabla 1: Universidades Invitadas). Con estas instituciones se realizó un seguimiento, de acuerdo al protocolo de visitas e inscripción, del II Encuentro Distrital de Especialización en Docencia Universitaria: Coloquio “La Investigación en procesos de Evaluación Institucional en Educación Superior: Tendencias, Debates y Perspectivas” (Véase anexo 1). A partir de esta convocatoria, el día del evento se contó con la intervención del 47% de las universidades invitadas, las cuales participaron con ponentes y asistentes (Véase gráfica 2).

Las universidades que se presentaron fueron: Universidad Santo Tomás, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Bosque, Fundación Universitaria del Área Andina, Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y administrativos, docentes y estudiantes de la institución sede del evento, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS).

b. Ponentes: un ponente es una persona referente en su sector, en su especialidad y con reconocido prestigio en esa área, con capacidad de transmitirlo a otras personas. Una persona que pueda aportar sus ideas, ideología, su experiencia, en el marco del evento que por definición siempre tiene un programa muy ceñido. Por tanto, debe saber transmitir con agilidad la atención de los oyentes. “Es una persona que debe saber emitir un mensaje claro, cuyo fondo liga con el objetivo y la misión del evento” (Fons, 2016).

Con base en lo anterior, los ponentes invitados se caracterizan por su conocimiento en el tema,

desarrollo de investigaciones y su perspectiva de las problemáticas que aquejan a la educación superior. A partir de lo preliminar se inscribieron dieciocho (18) ponentes, de los cuales se presentaron catorce (14) al evento, contando con un representante de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE). Con respecto a su nivel de educación once (11) cuentan con Doctorado y tres con especialidad. A continuación, en la gráfica 3 se presentan los ponentes que asistieron por Universidad y en la cual muestra como resultado, que la FUCS es la institución que conto con mayor número de ponencias, seguida de la Universidad Santo Tomás. Por consiguiente, los temas abordados por los ponentes se exponen a continuación en la tabla 3, los cuales se han segmentado en tres ejes temáticos. **(Véase gráfica 4)**

Convocatoria de Panelistas y ponentes: El comité académico realizó una convocatoria de panelistas, los cuales realizaron una discusión, reflexión y realización de acuerdos entre la comunidad académica en torno al tema de la calidad en la educación superior.

Esta convocatoria se realizó por medio de visitas realizadas a las instituciones de cada uno de los panelistas, por medio del correo electrónico o contacto telefónico. Cada uno de los panelistas participantes al evento, recibió el siguiente material de invitación y contextualización del coloquio:

- Carta de invitación personalizada **(Véase anexo 2)**
- Documento orientador del coloquio
- Agenda y lapicero de la FUCS

Estos Ejes temáticos se definieron en el documento orientador (véase anexo 3) y a partir de las ponencias desarrolladas en el Coloquio y en consecuencia a la gráfica, demuestra que ocho (8) de los ponentes se centraron en evaluación y calidad institucional, seguido de la evaluación de las necesidades de los docentes, que fue evidenciado por cuatro (4) ponentes. Del mismo modo se habló de autoevaluación y acreditación en la educación superior que fue presentada en dos (2) ponencias.

c. Asistentes: Son los participantes o visitantes del evento, quienes asisten a las diferentes actividades. Este es el grupo al que se va a tratar de segmentar y en consecuencia interesar a través de diferentes acciones de difusión y promoción para que se inscriban y participen del evento (Hartz, 2017).

En el caso del coloquio, el público objetivo fue toda la comunidad universitaria interesada, de la cual se inscribieron 81 asistentes divididos en estudiantes,

docentes y directivos de las diferentes universidades participantes, acudiendo al evento cincuenta (50) participantes. A este respecto la gráfica 5 presenta el número de asistentes por universidad los cuales participaron en el encuentro.

Volviendo la mirada hacia la gráfica 5, se concluye que, del total de los asistentes, el 62%, son pertenecientes a la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS), seguido de la Universidad Pedagógica Nacional con el 14% de asistencia. La Universidad Santo Tomás contó con el 10%.

En cuanto a la Universidad Cooperativa de Colombia y la Universidad Nacional de Colombia tuvieron el 4% de asistencia cada una. Por su lado a las Universidades El Bosque, Área Andina y UNAD presentaron el 2% de participación.

Dentro de este marco, se puede concluir que, a partir de la información obtenida, de las inscripciones realizadas por parte de ponentes y participantes, se obtuvo como resultado que el 51% de la población inscrita al evento asistió activamente (**Véase gráfica 6**).

Segunda fase: descripción de perspectiva - procesos internos

La descripción de estos procesos internos hace referencia a las actividades, procesos, procedimientos y/o pasos realizados para llevar adelante el Coloquio. Con esta finalidad se desplegaron cinco ítems: Coloquio como programa de educación continuada, actividades grupo logístico, actividades grupo académico, convocatoria y desarrollo del coloquio.

1. Coloquio como programa de educación continuada

El Segundo Encuentro de Investigación en Docencia Universitaria, cuya estructura pedagógica se basó en un coloquio, se vinculó como un programa de Educación Continuada de la FUCS, como parte de preparación del mismo, el cual cumple con las siguientes pretensiones:

- Generar criterios de calidad para el coloquio.
- Vincular el coloquio en el proyecto Plan Estratégico de Desarrollo Institucional.
- Establecer el coloquio como parte del Proyecto Educativo Institucional de la FUCS
- Constituir los encuentros de investigación de docencia universitaria, como programas que tienen proyección social y que permitan el posicionamiento del Programa de Docencia Universitaria y de la FUCS.

La creación del programa **II ENCUENTRO DISTRITAL DE INVESTIGACIÓN DE LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, COLOQUIO: “LA INVESTIGACIÓN EN PROCESOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: TENDENCIAS, DEBATES Y PERSPECTIVAS”**, se realizó con base al procedimiento P-GD-EDC-01, cuyo objetivo cita: “Determinar la viabilidad de los proyectos académicos de Educación Continuada de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud teniendo en cuenta los aspectos académicos, técnicos y financieros que deben reunir dichos proyectos para su oferta en el mercado.”

Los pasos para la creación del programa fueron:

- a. Presentar propuesta en reunión con el director de Educación Continuada.
- b. Educación Continuada realiza la verificación para la viabilidad de la propuesta.
- c. Si la propuesta es aceptada, se debe realizar el syllabus del programa que se desea crear.
- d. El coordinador de mercadeo y logística realiza la verificación del syllabus.
- e. El Consejo Superior, Consejo de Facultad o la Rectoría valida y aprueba el programa, con la aprobación de Educación Continuada.
- f. La Rectoría emite y socializa el acuerdo de creación del programa.

Se creó el syllabus utilizando el formato F-EDC-PAC-02, donde se evidenciaron los componentes institucionales para el desarrollo del coloquio, brindando las competencias para el cumplimiento en documentos institucionales y la actualización de conocimientos en los estudiantes (**Véase anexo 4**).

La creación y verificación del syllabus, realizado por Educación Continuada, nos permitió evaluar la calidad del evento. Como indica Sacristán (1988).

En todo sistema educativo, la elaboración y concreción del currículo, así como el control de su realización, están a cargo de unas instancias con competencias más o menos definidas, que varían de acuerdo al marco jurídico, con la tradición administrativa y democrática de cada contexto. (pág. 26)

Como producto final de este paso, se expidió el Acuerdo Rectoral 922 del 10 de Julio del 2017, el cual determina el coloquio como un programa académico, que cumple con las competencias en los participantes que asistirán al mismo (**Véase anexo 5**).

Con la aprobación del syllabus se inició la preparación de la convocatoria del evento.

2. Actividades Grupo Logístico

En este documento se dará un análisis de las diferentes actividades de carácter logístico, que se llevaron a cabo, para la realización del coloquio:

2.1 Responsabilidades que asume la institución sede de los Coloquios

Como institución organizadora del encuentro anual de investigación en docencia universitaria, es importante tener en cuenta los diferentes aspectos logísticos y la forma de gestionarlos en la FUCS:

La institución sede tiene la responsabilidad de abrir sus puertas a todos aquellos quienes deseen participar, organizar los aspectos propios de su logística (inscripción de los participantes; entrega de materiales; administración de las salas de trabajo y de los recursos audiovisuales necesarios para las presentaciones; brindar servicio de café (mañana y tarde); administrar las medidas para brindar servicio de almuerzo o coordinar con servicios al interior o fuera de la institución sede (con cargo a cada participante), conforme al programa aprobado por la Comisión Organizadora (Universidad de La Frontera, 2014).

- **Auditorio:** El coloquio se realizó el 7 de octubre de 2017 en la Sede del Hospital Universitario Infantil de San José cuya dirección es Carrera 54 No. 67ª – 80, Auditorio Jorge Gómez Cusnir (Gráfica 7). La solicitud de préstamo del Auditorio Jorge Gómez Cusnir fue realizada por el comité de apoyo a servicios administrativos, de la sede norte de la FUCS, por medio de correo electrónico servicios.admonhiusj@fucsalud.edu.co. Esta solicitud se realizó posteriormente al establecimiento de la fecha de realización del coloquio.
- **Cafetería y mesas de inscripción:** La solicitud del servicio de cafetería fue realizada por el comité de apoyo a servicios administrativos de la sede norte de la FUCS, por medio de correo electrónico servicios.admonhiusj@fucsalud.edu.co.
- **Vigilancia:** En reunión con servicios administrativos y el comité logístico se estableció el protocolo de seguridad y vigilancia del coloquio. Al correo electrónico servicios.admonhiusj@fucsalud.edu.co se envió una semana antes del evento, el listado de participantes y ponentes, la escarapela oficial del evento y solicitud de acompañamiento de un vigilante para el día del coloquio.
- **Refrigerios y almuerzo:** Para los refrigerios y almuerzo del día del coloquio, se contó con diferentes cotizaciones entregadas por servicios administrativos, las cuales se remitieron al director del programa de Docencia Universitaria. El director

del programa seleccionó la cotización y la cantidad de acuerdo al listado de inscripciones, para posteriormente hacer la solicitud de acuerdo al presupuesto del evento.

- **Escarapela:** Para el diseño de la escarapela, se tomó la idea del primer encuentro. Se envió un correo a impresos.publicaciones@fucsalud.edu.co con las especificaciones técnicas para la escarapela:
Tipo de pieza gráfica: Escarapela.
Salida: Diseño.
Tamaño: Institucional.
Color: full color.

Información de la pieza gráfica:

Título: Segundo Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria – coloquio: “**LA INVESTIGACIÓN EN PROCESOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR**” (Gráficas 8 y 9).

2.2 Preparación del equipo de audiovisuales

Es de gran importancia la utilización de las TIC, para la implementación de los recursos didácticos durante el coloquio y posterior del mismo. Para este caso se manifiesta la didáctica en el texto del Doctor Ricardo Lucio A. (1989) como:

El saber que tematiza el proceso de instrucción, y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia, etc., se llama didáctica. La didáctica esta entonces orientada por un pensamiento pedagógico, ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa (pág. 3).

Para el coloquio las TIC apoyaron en forma didáctica:

- Los aportes para comunicar mejor aquello que se quiere transmitir
- La especificidad de los contenidos elegidos para la presentación visual, por ejemplo, la inclusión de elementos que no se pueden presentar oralmente.
- La calidad de la documentación digital presentada (producciones digitales, fotografías, videos).
- Brindar posibilidades de acceso de todos los participantes al coloquio, por medio de las TIC.
- La preparación de los recursos audiovisuales se realizó por medio de un correo a soporte@fucsalud.edu.co, con las siguientes especificaciones:
 - Computador.
 - Video Beam.
 - Sonido en el auditorio.
 - Dos (2) micrófonos. Uno para el conferencista y otro para el público.
 - Registro Fotográfico.

- Una persona que nos ayude a verificar que todo salga bien el día del evento.
- Conexión a plataforma streaming para participantes en modalidad virtual.
- Se realizaron pruebas técnicas en la semana previa al coloquio.

Actividades grupo académico

Elección del Moderador: Para la elección del moderador se tuvo en cuenta:

- Tener información actualizada sobre el tema del coloquio
- Disposición de escucha a los interlocutores o ponentes con la debida atención
- Habilidad discursiva
- Facilidad de expresión y fluidez en el diálogo.

Debido a estas cualidades se eligió en el papel de Moderador del coloquio, a NATALIA CASALLAS HERNÁNDEZ, estudiante de segundo semestre de la Especialización en Docencias Universitaria, ponente en el coloquio junto a JENNY ALEXANDRA ACERO MONCADA, con el proyecto APROXIMACIÓN AL REFERENTE CONCEPTUAL SOBRE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL, UN APOORTE PARA EL DISEÑO DE UNA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA EN EL PROGRAMA DE DOCENCIA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA – FUCS.

El moderador debe otorgar la palabra a quien la solicite levantando la mano, contabilizar el tiempo de duración de cada intervención y suspenderla para darle la palabra a otra persona que la haya solicitado, tomar apuntes sobre las discusiones y sus argumentos y concluir el coloquio con una síntesis de las ideas más importantes expuestas (SALUTIP, 2015).

Guión del coloquio: El comité académico redactó un guion, como guía para el moderador en el desarrollo del coloquio (Véase anexo 6).

Tiempo de duración de ponencia: Cada ponente desarrollo su tema en un tiempo de 20 minutos.

Selección de Ponencias: La selección de ponencias para la exposición del coloquio, se evaluó de acuerdo a los siguientes requerimientos:

- Tipo de documento a presentar: Ponencia producto de instrumentos de evaluación, o autoevaluación, o planes de mejoramiento /o (sistema de calidad en instituciones de educación superior.)
- Resumen y Abstract: El texto del resumen deberá tener, máximo, 60 palabras.

- Palabras Clave: Máximo 5.
- Descripción y Formulación del Problema.
- Objetivos.
- Metodología general.
- Hallazgos o resultados.
- Conclusiones.
- Anexos.
- Bibliografía.

Notas aclaratorias:

Cada uno de los ítems relacionados debe llevar su respectiva nomenclatura, bibliografía citada o consultada a lo largo del texto.

El ponente tiene autonomía referente al número de palabras en los ítems: Descripción y Formulación del Problema, Objetivos, Metodología General, Hallazgos o Resultados y Conclusiones, siempre y cuando no pase el número de palabras (7500) y cumpla con las normas APA.

Certificados de Asistencia: Los certificados de asistencia al coloquio fueron elaborados por Educación Continuada de la FUCS, con el listado de asistentes y ponentes enviados por el comité logístico.

Convocatoria del coloquio

La convocatoria tiene como propósitos: informar al público sobre la existencia del evento, asesorar sobre este y sus características y persuadir a los mismos para que elijan y participen en el evento. Es por ello que la convocatoria determina en gran medida su éxito (Evento Empresa BCN, 2017).

De acuerdo con lo anterior se desarrolló una estrategia de promoción y difusión, en el marco del Segundo Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria. Atendiendo estas consideraciones, se presentarán las fases que se siguieron para la convocatoria del evento.

- **Planificación:** en este ítem se definió la audiencia objetivo para este evento, que en el caso fue toda la comunidad universitaria. A partir de esto se desarrolló una cadena de decisiones en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué hacer?, ¿Cómo hacerlo?, ¿Cuándo hacerlo?, ¿Quién debe hacerlo?
- **Protocolo:** Se establece el siguiente protocolo, para visitas a las Universidades que tiene en su oferta programa de Docencias Universitaria.

1) Realizar las llamadas correspondientes, con ayuda del listado de universidades para concretar las citas con los directivos encargados en la especialización de docencia universitaria de cada una.

2) Con ayuda de un documento de Google drive, anotar todos los registros de llamadas que se realizaron, a fin de tener un modo de verificación y de control de las mismas.

3) Al obtener respuesta de cada una de las universidades contactadas y si es de manera positiva, realizar las visitas correspondientes con el fin de extender y dar a conocer de manera personal los objetivos del coloquio “la investigación en procesos de evaluación institucional en educación superior: tendencias, debates y perspectivas”. En el momento de la visita se entregarán los documentos de mercadeo tales como:

- Una carta de invitación a la universidad, dirigida al director del programa de Docencia Universitaria de cada una, en la que se haga extensiva la invitación al coloquio.
- Un brochure que contenga la presentación del coloquio y la descripción general del encuentro.
- El afiche institucional del Segundo Encuentro Distrital De Especialización En Docencia Universitaria. Coloquio “la investigación en procesos de evaluación institucional en educación superior: tendencias, debates y perspectivas”

4) Posterior a las visitas se enviará un correo con:

- Afiche digital del encuentro
- Link para formulario de inscripciones de participantes
- Link para datos de inscripción de las ponencias
- Instructivo de requisitos para el envío de ponencias artículos o posters con fechas de presentación

5) Se realizará un seguimiento por vía telefónica y por correo con las universidades participantes, en contacto directo con los dos grupos organizadores académico y logístico, con el fin de generar un sentido de responsabilidad y de pertinencia con la entrega de las ponencias.

• **Preparación de material para visitas a Universidades:** Para cada una de las visitas a Universidades y envío de correos electrónicos, se realizó la siguiente preparación:

a. Carta de Invitación: Por medio de una carta personalizada se hacía una invitación al director del programa de Docencia Universitaria de la respectiva Universidad, a docentes y estudiantes de dicho programa, para participar como ponentes o participantes al coloquio (Véase anexo 7).

b. Se solicitó al correo de soporte de la FUCS soporte@fucsalud.edu.co, la creación del correo electrónico encuentrodocenciauniversitaria@fucsalud.edu.co como medio y canal de comunicación entre el grupo organizador del coloquio y las Universidades invitadas.

c. Se elaboró un formulario en Google Drive para la inscripción de los participantes y ponentes al coloquio. De esta manera se podía hacer

seguimiento a la cantidad de personas inscritas, para la elaboración de material para el evento, refrigerios y obtener cifras estadísticas (Gráfica 10).
d. Se seleccionó la imagen para el diseño de la materia publicitaria del evento (Gráfica 11).

La selección de imagen se realizó con base al tema del coloquio - **“LA INVESTIGACIÓN EN PROCESOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: TENDENCIAS, DEBATES Y PERSPECTIVAS”**. Esta imagen refleja la importancia que la academia tiene en ser parte formadora y transformadora de los procesos de evaluación, en las instituciones de educación superior – IES, ya que la Universidad está conformada por estudiantes, docentes y administrativos, los cuales cumplen con un propósito formador en cada uno de sus contextos, que responden a las necesidades y objetivos como paradigmas de la sociedad y la cultura.

Para responder a las necesidades de la sociedad, las universidades deben ofrecer una respuesta educacional pertinente con el propósito fundamental de educar, formar, investigar, promover, generar y difundir conocimientos, así como desarrollar mecanismos de cooperación e integración (Pupo & Pérez, 2012).

e. Se solicitan Impresos y Publicaciones por medio del correo impresos.publicaciones@fucsalud.edu.co para la elaboración del afiche, de acuerdo a las siguientes especificaciones:

- Imagen principal: Id de foto almacenada: 256144591 (la imagen tiene un costo)
- Título Principal: 2 Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria
- Título Secundario: COLOQUIO “LA INVESTIGACIÓN EN PROCESOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: TENDENCIAS, DEBATES Y PERSPECTIVAS”.
- Fecha: 7 de octubre de 2017
- Lugar: Auditorio Jorge Gómez Cusnir (Hospital Infantil Universitario de San José – Carrera 54 # 67 A – 80)
- INSCRIPCIÓN SIN COSTO
- Fecha de Recepción de Ponencias: 25 de septiembre de 2017
- E-mail: encuentrodocenciauniversitaria@fucsalud.edu.co
- Esta solicitud utiliza el diseño del Primer Encuentro Distrital de Investigación en Docencia Universitaria (Gráfica 12).
- f. Se diseñó un brochure para enviarse a los correos

electrónicos de ponentes y participantes, con información resumida como: - el tema del coloquio, - el objetivo del coloquio, - la fecha y hora de realización (Gráfica 13).

- **Puesta en marcha de la convocatoria:** Se pone en marcha, a partir del mes de Julio hasta el mes de septiembre, la convocatoria de ponentes y asistencias para el coloquio, por medio de:

a. Llamadas telefónicas a los directores de los programas de docencia universitaria de las diferentes universidades, para agendar citas de visita a las mismas.

b. Visitas a las Universidades de acuerdo a la cita establecida anteriormente, con el respectivo material publicitario.

c. Envío de correos electrónicos a los directores de los programas de docencia universitaria, con el objetivo del reenvío del mismo a sus docentes y estudiantes.

d. Asistencia a la sustentación de proyectos de grado del programa de Docencia Universitaria de la Universidad Santo Tomas.

e. Envío de correo de invitación a egresados del programa de Docencia Universitaria de la FUCS.

f. Envío de correo de invitación a todos los docentes de la FUCS.

g. Asistencia a reunión de docentes para llevar la invitación al coloquio.

h. Visita a las Facultad de Instrumentación Quirúrgica, Enfermería, Atención Prehospitalaria y Ciencias Sociales Administrativas y Económicas, para hacer la invitación a los decanos, secretarios académicos y docentes.

i. Envío de correo electrónico de invitación a todos los estudiantes del programa de psicología de la FUCS.

j. Envío de correo electrónico de invitación a todos los estudiantes de la Maestría de Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica.

k. Envío de correo electrónico y visita al área de gestión humana, al área de aseguramiento de la calidad y gestión de proyectos para socializar e invitar al coloquio.

l. Se realizó la publicación del coloquio en redes sociales, en la página web de la FUCS y en workplace (red social institucional) (Gráfica 14).

Desarrollo de coloquio

El coloquio se desarrolló de acuerdo al programa establecido por el comité académico. En las horas de la mañana realizaron sus ponencias el panel de

expertos en el tema de EVALUACIÓN INSTITUCIONAL. Las ponencias fueron presentadas por cada uno de los panelistas en un tiempo de 20 minutos, donde fueron muy bien recibida y aplaudida por los participantes al coloquio.

Los panelistas proyectaron sus presentaciones, la cuales fueron grabadas por el aplicativo de streaming y reproducidas en vivo por internet.

Al finalizar la presentación de cada uno de los panelistas, el moderador convocó a sesión de preguntas, en la cual participó el grupo de expertos.

En las horas de la tarde se presentó un grupo de ponentes, los cuales expusieron experiencias en el ámbito de la educación, docencia y en programas de educación superior, referente al proceso de la evaluación institucional.

Durante el transcurso del coloquio se evidenció la participación activa de los asistentes. Se finalizó el coloquio, con una serie de preguntas del público asistente al grupo de ponentes.

El coloquio se realizó en el orden que se tenía establecido de acuerdo al programa, sin ningún contratiempo en logística. Se terminó 30 minutos después del tiempo establecido (Véase anexo 8), pero con plena satisfacción de los participantes. Por cuestiones de tiempo no se pudo cerrar con el respectivo resumen o síntesis de las ideas más relevantes, que son parte esencial en los eventos tipo coloquio.

Se presentó Beatriz Mora - Cantante Soprano Lírica De Ópera, quien dio cierre con broche de oro al Segundo Encuentro Distrital de Docencia Universitaria.

Tercera fase: formación y crecimiento

Esta última fase se materializa con la descripción realizada hasta el momento. La construcción del presente artículo constituye el acumulado, en el cual se recupera la práctica llevada a cabo con el evento, caracterizado de manera suficiente en los apartados anteriores.

Con miras a enriquecer este momento, se presentará un análisis sobre la evaluación realizada durante y después del coloquio. La reflexión se realizó a partir de un instrumento que recogió información de los asistentes al evento, de conversatorios con los estudiantes del programa de docencia universitaria de la FUCS y de las apreciaciones del grupo organizador. En ese sentido, se pudo establecer la importancia del coloquio como transferencia de conocimiento y de cultura, mediada por el vínculo entre las universidades

y la comunidad académica que ellas representan. Si bien es cierto, con el desarrollo de eventos de este tipo la universidad se encamina al mejoramiento de los diversos procesos educativos.

En cuanto al análisis del encuentro, se encuentran fortalezas, las cuales se pueden medir de acuerdo a las encuestas realizadas (véase anexo 9), las cuales registraron los siguientes resultados:

Sobre la información y proceso de inscripción

1. En cuanto a la información recibida como parte de la convocatoria del coloquio: La información del evento dada por correo, telefónicamente y en visitas se entregó de una manera eficiente. Los mecanismos de mercadeo utilizados fueron los correctos para el evento realizado (Gráfico 15).

Gráfica 15. Estadística de información del coloquio



Fuente: Los autores 2017.

2. En cuanto a la amabilidad, empatía y buen trato en el proceso de inscripción: En el proceso de inscripción en línea se realizó un oportuno seguimiento. En la inscripción el día del evento fue destacado el buen trato y respeto, tanto a ponentes como a participantes (Gráfica 16).

Gráfica 16. Estadística de amabilidad en el momento de la inscripción

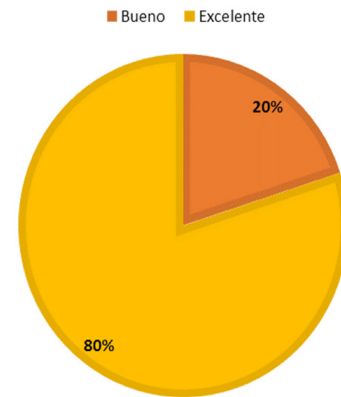


Fuente: Los autores 2017.

Sobre el tipo de evento

3. En cuanto a la claridad y consistencia en la información con respecto a los objetivos del conversatorio: Se presentó un documento orientador a cada uno de los ponentes invitados, que dio cuenta de las temáticas tratadas por cada uno de ellos. Se envió por correo a los asistentes invitados un brochure que contenía los aspectos más relevantes del coloquio (Gráfica 17).

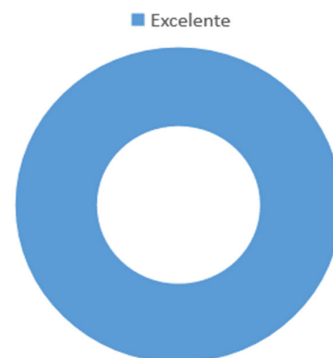
Gráfica 17. Estadística de claridad en la información



Fuente: Los autores 2017.

4. En cuanto a que los contenidos del coloquio fueron relevantes para su práctica profesional: Los asistentes al coloquio describieron el evento como de alta calidad, debido a las especializadas intervenciones de los panelistas y ponentes, ya que se trataron temas álgidos para el quehacer diario, como una oportunidad de crecimiento (Gráfica 18).

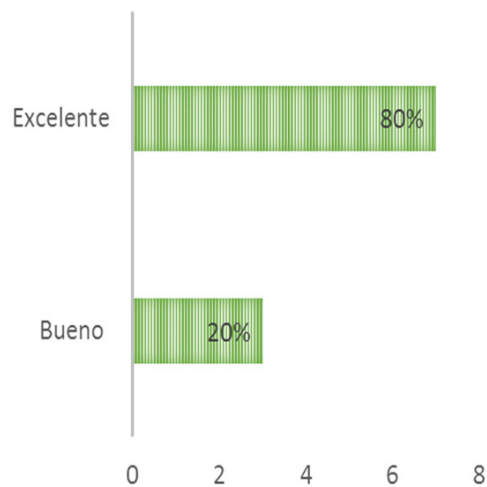
Gráfica 18. Estadística de relevancia en los temas del coloquio



Fuente: Los autores 2017.

5. Del cumplimiento del contenido temático: Un 20% de asistentes al evento, encontraron el alejamiento del tema central, como debilidad en la cantidad de ponentes (Gráfica 19).

Gráfica 19. Estadística de cumplimiento en el contenido



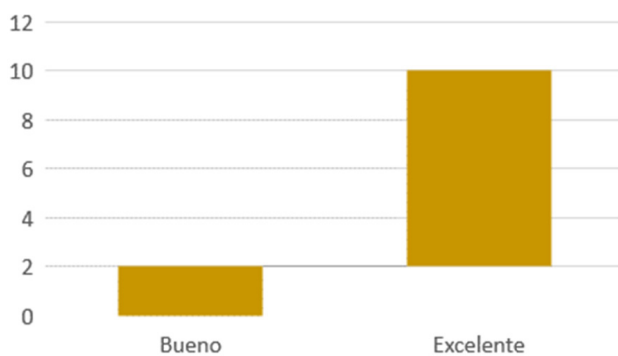
Fuente: Los autores 2017.

Se expresaron algunas sugerencias:

- a. Menor cantidad de ponentes.
- b. Más tiempo para cada uno de los ponentes.

6. De la satisfacción del coloquio: La satisfacción del evento es del 100%. Los participantes al coloquio ovacionaron el compromiso de la FUCS, en el programa de docencia universitaria, en la puesta en marcha de un coloquio de excelente calidad, tanto en su logística como en los ponentes que asistieron al mismo (Gráfica 20).

Gráfica 20. Estadística de satisfacción

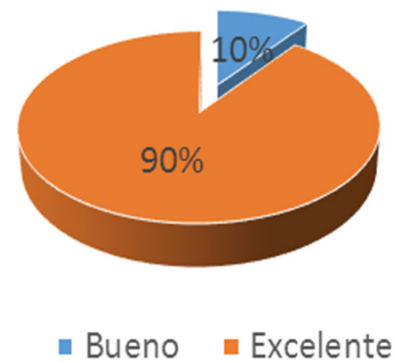


Fuente: Los autores 2017.

Sobre los Expositores

7. Disposición de los ponentes con los participantes: Fue adecuada en cada una de las sesiones, la metodología de preguntas que se planteó en el coloquio. Tanto para los ponentes como para los asistentes, se presentó buena disposición en el diálogo (Gráfica 21).

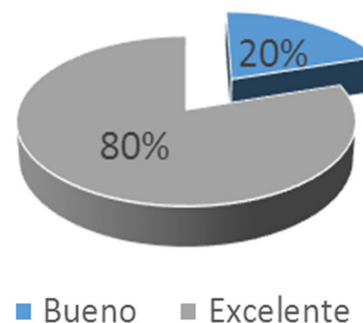
Gráfica 21. Estadística de disposición de ponentes con referencia a los participantes



Fuente: Los autores 2017.

8. Demostración por parte de los ponentes de conocimiento y dominio del tema: El conocimiento de la temática principal del coloquio fue presentada por cada uno de los ponentes, con gran dominio y experticia (Gráfica 22).

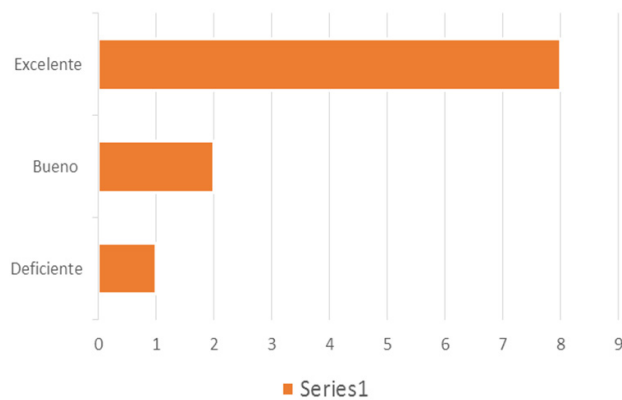
Gráfica 22. Estadística de dominio y conocimiento del tema



Fuente: Los autores 2017.

9. Sobre las preguntas y el diálogo con los panelistas en la comprensión del tema: Claridad en el diálogo entre ponentes y participantes del coloquio. Sin embargo, el 9% encontró muy corto el tiempo de interacción entre asistentes y ponentes (Gráfica 23).

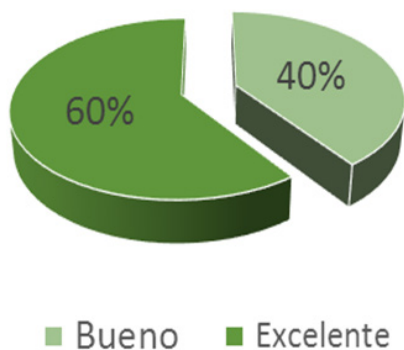
Gráfica 23. Estadística de comprensión del tema



Fuente: Los autores 2017.

10. Sobre la Calidad de ayudas audiovisuales y desarrollo de los temas: Se encontró aceptación entre los asistentes del coloquio, en la calidad de los temas expuestos por los ponentes invitados. Se contó con un buen material de la exposición en cada una de las presentaciones del evento (Gráfica 24).

Gráfica 24. Estadística de medios audiovisuales

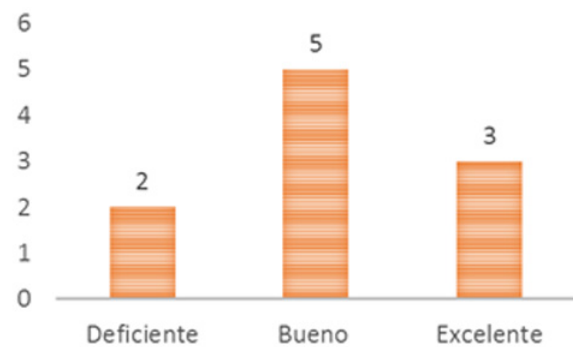


Fuente: Los autores 2017.

Aspectos logísticos

11. Sobre el cumplimiento de horarios: Se presentó inconformismo en la apertura del evento. Algunas sugerencias pedían puntualidad al iniciar los eventos, de acuerdo al programa entregado a los asistentes (Gráfica 25).

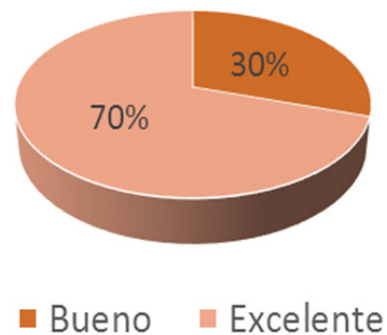
Gráfica 25. Estadística de cumplimiento de horario



Fuente: Los autores 2017.

12. Del Salón y/o auditorio (presentación, ventilación e iluminación): En general el sitio del evento no tuvo ningún inconveniente de presentación o de logística. Sólo algunos de los asistentes remitieron como problema el aire acondicionado muy frío (Gráfica 26).

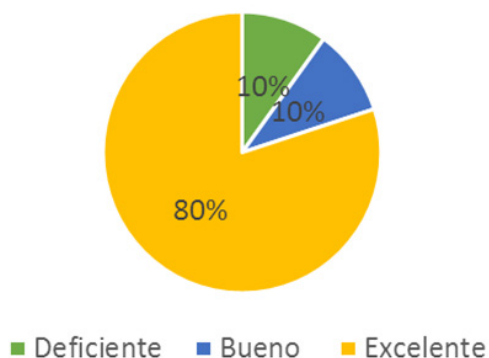
Gráfica 26. Estadística sobre el auditorio



Fuente: Los autores 2017.

13. Sobre la organización y agilidad para la entrega de materiales: El 10% encontró deficiente este ítem. Se basó en la demora al iniciar el evento y en el momento en que se alargó la primera sesión por la cantidad de ponentes. Sin embargo, el 90% no encontró este tema como una debilidad, ya que las exposiciones fueron de gran calidad y experticia por parte de los ponentes.

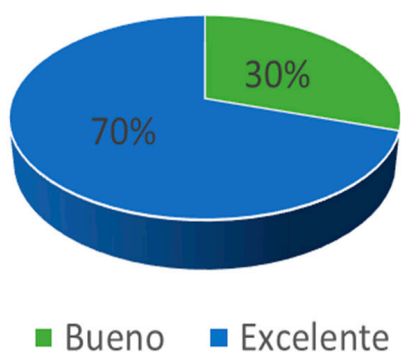
Gráfica 27. Estadística sobre entrega de materiales



Fuente: Los autores 2017.

14. Sobre la oportunidad para conocer y compartir con personas de otras instituciones: Se evidenció la asistencia de nueve (9) universidades al coloquio. Con base en esto, se incrementó el margen de cooperación entre Universidades que desarrollan una especialización de docencia universitaria (Gráfica 28).

Gráfica 28. Estadística sobre oportunidad de conocer y compartir con otras instituciones.



Fuente: Los autores 2017.

En síntesis, la articulación de los eslabones de esta fase muestra que se pueden realizar eventos de calidad, con expositores de gran experiencia, gracias a los diferentes aspectos logísticos, preparados y desarrollados en una serie de pasos, juiciosamente pensados para alcanzar el éxito de lo propuesto.

DISCUSIÓN

Cuando hablamos de educación, necesariamente nos remontamos a los modelos tradicionales, donde la tendencia es tener una visión cuadrículada dentro del contexto. Se trata de la estructura del modelo educativo de una cátedra cuya finalidad es enseñar por medio de mecanismos que están establecidos por una cultura arraigada a las tradiciones, que no explora nuevos mecanismos de educación y que irremediamente se ve estancada debido a la ausencia de espacios que le brinden la oportunidad al estudiante de expresar y sustentar sus criterios, ideas e inclusive sus inquietudes. La carencia de espacios destinados a crear un nuevo paradigma educacional participativo, nos arroja como resultado un vacío, que inexorablemente nos deja mal parados dentro de la cultura educacional a nivel global.

En palabras de Zubiría, la dialéctica tendría que reconocer que en los modelos heteroestructurantes el conocimiento es una construcción externa al salón de clase y que indudablemente la repetición y la reiteración cumplen un papel central en el proceso de aprendizaje. El modelo auto estructurante suele negar estos aspectos, sin embargo, estas discrepancias hacen a un lado el papel predominante de los enfoques centrados en el docente, que le otorgan más importancia a los procesos rutinarios, mecánicos y que le asignan al estudiante un papel pasivo en el proceso de aprendizaje (Zubiría, 2015).

Así mismo en una síntesis dialéctica se tendría que reconocer a la escuela activa y a los enfoques constructivistas, la validez de aceptar el papel activo que cumple el estudiante en todo el proceso de aprendizaje, cuya finalidad es alcanzar mejores niveles de comprensión y desarrollo intelectual, pues esta es la función principal que le asignan a la escuela (Zubiría, 2015).

En síntesis, hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e inestructurada, a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante y el saber docente. Para que esto ocurra es necesario contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada, significativa y trascendente el desarrollo integral del estudiante (Zubiría, 2015).

Para lograr el desarrollo, hoy en día creemos que un modelo dialogante tendría la última palabra y en mayor medida si se reconoce el carácter social y cultural de toda idea, todo valor y toda acción (Zubiría, 2015).

Dada la importancia de la dialogicidad, los encuentros entre un grupo de maestros que tienen posturas independientes, coherentes, y con una importancia socio cultural tan rica, establecen espacios en los que se permita llegar a acuerdos colectivos en torno a problemáticas sociales tan importantes como la evaluación y la calidad en la educación superior. Con respecto a la docencia universitaria se hace absolutamente necesario implementar y promover más escenarios como este, si queremos construir una educación basada en un enfoque que busque iniciar una transformación social, más incluyente y democrática.

CONCLUSIONES

- A pesar de las dificultades que puede presentar un coloquio, se determinó que para la EDU es importante que se sigan utilizando este tipo de herramientas para la construcción de aprendizaje, con base en los diferentes puntos de vista de los ponentes participantes. Siendo la calidad del evento y de los ponentes un reconocimiento de calidad en los encuentros de la EDU.
- Se comprobó que el coloquio sí puede transformar el contexto universitario, donde estudiantes docentes y administrativos de las universidades participantes se conviertan en actores de un proceso de formación, más allá de ser espectadores.
- En miras de implantar el coloquio en el programa de Docencia Universitaria, se resalta la participación de la FUCS en el evento con los ponentes, siendo la que más asistentes llevó al encuentro con un total de 62%.
- Buscando un nuevo modelo educativo, que permita a todos los participantes construir sentido a partir de sus opiniones bien fundamentadas, se concluye que hay gran interés en la FUCS, pero no hay un interés general ya que menos de la mitad de los invitados asistieron al evento.

REFERENCIAS

- Arias, F. G. (1999). EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (Guía para su elaboración). En El proyecto de investigación (pág. 20). Caracas: ORIAL EDICIONES. Recuperado el 14 de noviembre de 2017
- Ávila Baray, h., & Tamayo, M. (2017). Varieduca. Obtenido de <https://varieduca.jimdo.com/art%C3%ADculos-de-inter%C3%A9s/la-investigacion-descriptiva/>
- Bernal, C. A. (2010). PROCESO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. En Metodología de la investigación (pág. 113). Bogotá: Prentice Hall. Recuperado el 15 de noviembre de 2017
- Cazau, P. (2006). INVESTIGACIÓN EXPLORATORIA, DESCRIPTIVA, CORRELACIONAL Y EXPLICATIVA. En Introducción a la investigación en ciencias sociales (pág. 27). Buenos Aires. Recuperado el 14 de noviembre de 2017, de <http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20EN%20CC.SS.pdf>
- Colmenares E., A. M. (17 de agosto de 2011). DIALNET. Recuperado el 10 de noviembre de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054232.pdf>
- Criado de Val, Manuel (1980). Estructura general del coloquio. Madrid: Editorial CSIC – CSIC.
- Estructura de un artículo (paper) de investigación usando Normas APA (2016). Recuperado el 16 de noviembre de 2017 de: <http://normasapa.com/estructura-de-articulo-paper-de-investigacion-usando-normas-apa/>. Plantilla en Word de artículo con normas APA 2016, obtenida de: <http://normasapa.com/descargar-plantilla-en-word-de-articulo-con-normas-apa-2016/>
- Evento Empresa BCN. (2017). Cómo lograr una convocatoria de medios exitosa para tu evento. Obtenido de <http://blog.eventoempresabcn.es/como-lograr-una-convocatoria-de-medios-exitosa-para-tu-evento/>
- F de Hernández, A. (2017). La investigación-acción participativa y la producción del conocimiento. Recuperado el 10 de noviembre de 2017, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/faces/revista/a2n6/2-6-11.pdf>
- Fons, M. (16 de ABRIL de 2016). Qué son ponentes, conferencistas e invitados especiales de un evento. Obtenido de <https://prezi.com/qxhh2snnbnl-/que-son-ponentes-conferencistas-e-invitados-especiales-de/>
- Grupo Espacios (2017). Historia de los debates. Bogotá. <http://gruposespacios.org/>
- Hartz, J. (2017). Eventbrite. Obtenido de <https://www.eventbrite.com.ar/blog/dia-del-evento/quienes-participan-en-un-evento/>
- Hernández Sampieri, R. (1991). En Metodología de la investigación (pág. 80). México: Mc Graw Hill. Recuperado el 15 de noviembre de 2017
- Imen, P., Frisch, P., & Stoppani, N. (s.f.). CENTRO CULTURAL DE LA COOPERACIÓN FLOREAL GORINI. Obtenido de <http://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-emanlc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>
- López de Mariscal & Vargas Montes (2016). El debate y su función didáctica en el teatro de Fernán González de Eslava. América sin Nombre. Vol. 21.
- Lucio, A, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencia y relaciones. Revista de la Universidad de la Salle, 3. Recuperado el 7 de noviembre de 2017
- Martínez, J. (2011). COLOQUIO EN PEQUEÑOS

- GRUPOS. En J. Martínez, 20 Modelos Didácticos para América Latina (págs. 31-35). Karl-Heinz Flechsig & Ernesto Schiefelbein. Recuperado el 24 de octubre de 2017, de http://www.educoas.com/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_72/indice.aspx?culture=es&navid=201
- Moreno Bayardo, M. G. (abril de 2011). SCIELO. Recuperado el 24 de octubre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200004
 - Peña Sáenz, A. (2010). La pasión inútil. Recuperado el 10 de noviembre de 2017, de <http://la-pasion-inutil.blogspot.com.co/2010/04/arizaldo-carvajal-burbano-teoria-y.html>
 - Pupo Ávila, N. L., & Pérez Perea, L. (25 de abril de 2012). Aspectos favorecedores y retos actuales para la misión de la Universidad de Ciencias Médicas Cubana. Recuperado el 11 de noviembre de 2017, de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/121/77>
 - Reyes, a., & Rodríguez, O. (2017). La sistematización de experiencias y la visión emergente del hecho educativo. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/91785787/La-Sistematizacion-de-Experiencias>
 - Ríos, C. C. (2017). Problemáticas en torno a la evaluación institucional. Obtenido de http://www.dfpd.edu.uy/departamentos/cs_educacion_phf/documentos/MEC-Art.pdf
 - Rojas, J. R. (2017). Investigación acción participativa (IAP). Obtenido de <http://www.amauta-international.com/iap.html>
 - Sacristán, J. G. (1988). EL CURRÍCULUM: UNA REFLEXION SOBRE LA PRÁCTICA. En J. G. Sacristán, El currículum: una reflexión sobre la práctica (pág. 26). Madrid: Morata.
 - SALUTIP. El sabor del Saber. (3 de marzo de 2015). Recuperado el 9 de noviembre de 2017, de <http://www.salutip.com/2015/03/que-es-un-coloquio-y-como-se-realiza.html>
 - Trujillo, P. A. (2014). BALANCED SCORECARD COMO MODELO DE GESTIÓN. Obtenido de <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8630/DOCUMENTO%20FINAL.pdf?sequence=1>
 - UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA (2014). XII COLOQUIO DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN. Recuperado el 6 de noviembre de 2017, de <http://enin2014.ufro.cl/index.php/historia-coloquios>
 - UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA (2017). XXI COLOQUIO DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN. Obtenido de <http://enin2014.ufro.cl/index.php/historia-coloquios>
 - Zenteno, E. (2017). Balanced ScoreCard. Obtenido de <http://www.infovviews.com.mx/Bitam/ScoreCard/>

Conferencias presentadas en el Coloquio

La formación pedagógica del docente universitario

Alfonso Tamayo Valencia⁵

EL CONTEXTO

En Colombia existen 87.021 docentes que se desempeñan en 281 instituciones de educación superior que atienden una población estudiantil de 877.944 alumnos distribuidos en jornada diurna, nocturna y a distancia. De estos docentes solamente el 2.2% tienen el título de PhD y el 13.8% logró el título de Maestría, mientras que un 84% solamente ostenta el título de pregrado o especialista. (Orozco, 2001).

Y aunque se reconoce un crecimiento desmesurado de los profesores, las instituciones y los programas especialmente en el postgrado para la década de los noventa, la educación superior como objetivo de investigación tiene un desarrollo reciente (Orozco, 2001) “dentro del tema de la educación se ha venido haciendo diversos esfuerzos tanto a nivel de políticas, como de investigación en aspectos referidos a los diversos elementos que conforman la educación básica y media colombiana. Sin embargo, puede afirmarse que el tema de la educación superior, al menos desde la perspectiva de la investigación, no ha sido objeto de la misma atención que la de los otros niveles de conjunto de la educación del país”. (Duque, 2002).

La universidad colombiana se puede caracterizar como inequitativa (cobertura 14.29%), profesionalizante, con tendencia a la privatización (70% y 30%), redundante en la formación de economistas, administradores, contadores, licenciados e ingenieros; centralizada en las cuatro grandes capitales (Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla) sin mayor desarrollo en

la formación en ciencias básicas y como un “sistema aunque muy diferenciado poco o nada diversificado en sus modalidades académicas, poco flexible, con problemas de cobertura, de equidad, de eficiencia, y muy poco articulado entre sí y con los otros niveles de la educación”. (Duque, 2002).

Pero a pesar de esta problemática compleja, todavía la investigación en educación superior no es importante.

Este cuadro revela también la concentración y la dispersión institucional, lo que impide la consolidación de comunidades académicas en el área, así como también su carácter institucional.

Los realizadores del “estado del arte sobre la educación superior”, contratado por Colciencias (2006), doctores Ricardo Lucio y María Mercedes Duque concluyen su estudio reconociendo “un rezago importante en Colombia si se lo considera en relación con otros países de América Latina como Argentina, Chile, México o Costa Rica”. Señalan la poca importancia que desde hace varias décadas le viene dando el estado, el bajo porcentaje de inversión en el sector, la falta de seriedad y continuidad de las políticas de largo plazo, la manipulación política que se le da a la cartera y la falta de claridad para comprender que a medida que pasa el tiempo, con la internacionalización de la economía y de la cultura, el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la tecnología, se hace más estratégico y más necesario contar con un sistema educativo vigoroso, productivo, crítico y con buena capacidad de adaptarse y asumir el difícil reto de liderar el proceso de modernizar el

⁵ Alfonso Tamayo Valencia. Catedrático Programas de Posgrado. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional y Javeriana. tamayoalfonso@hotmail.com

país... la investigación que se hace sobre la educación superior es pobre, dispersa y desenfocada. En los primeros siete años de la década del noventa hubo un repunte considerable de la producción académica en el tema de la educación superior, estimulada fundamentalmente por los organismos estatales en el proceso de concepción, diseño, montaje y ejecución del sistema nacional de acreditación. Sistema que tiene la virtud de existir y de presionar continuamente a las instituciones de educación superior a pensar en el problema de la calidad.

Tenemos una clase dirigente que sigue sin comprender la importancia de la educación superior, y quizá por esta misma falta de visión global, también tenemos una “comunidad” académica que no se repiensa ni se autoevalúa, que no ha logrado pasar el nivel de subsistencia y se limita en buena parte a cumplir formalmente con las escasísimas exigencias legales que le imponen. No ha sido capaz de comprometerse a fondo en pensar sobre el tema de la educación superior, sus dificultades y retos. (Duque, 2002).

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LOS DOCENTES DE LA EDUCACION SUPERIOR

Señalada la problemática de la educación superior a nivel general, es preciso preguntarnos ahora por la formación pedagógica.

Algunos elementos ya están dados en el contexto cuando se señala que el modelo de universidad privilegia la enseñanza de las disciplinas y la formación en las profesiones, y, que dada la expansión desmesurada de las instituciones, programas y docentes en la década de los noventa, los niveles de exigencia para ser profesor universitario se reducen a la posesión del título de pregrado.

Pero una mirada más detenida nos lleva a reconocer una historia en la formulación y políticas de formación de docentes para la educación superior, unos acontecimientos que obligan un re direccionamiento de las políticas de formación y el crecimiento cada vez mayor de un “campo intelectual de la pedagogía” que, originado en la reflexión sobre las prácticas de los niveles básicos y medio de la educación, comienza a golpear las puertas de la educación superior.

Por formación pedagógica no entendemos aquí la simple capacidad para exponer los contenidos disciplinarios propios de una profesión, ni el simple manejo instrumental de métodos de enseñanza. Por formación pedagógica entendemos el desarrollo de competencias para la conceptualización, aplicación y alimentación de los conocimientos,

métodos y estrategias para la enseñanza de los saberes específicos en contextos institucionales. Esta formación corresponde al campo pedagógico que se distingue del campo educativo, pues como bien lo ha resaltado la doctora Olga Lucía Zuluaga (1993), mientras lo educativo se enmarca en la producción y reproducción de la cultura y la ciencia en el ámbito de lo social, la pedagogía se refiere al saber pedagógico que da identidad al docente alrededor de las preguntas por los fines, los métodos, las estrategias didácticas, la selección de contenidos, las formas de evaluación, las metas, la relación con los estudiantes, con el saber, las instituciones y las prácticas.

La formación pedagógica del docente responde a las competencias para resolver las preguntas ¿para qué se enseña? ¿Cómo enseñar? ¿Qué enseñar? ¿A quién se enseña? ¿Dónde se ejerce la práctica de la enseñanza? Y configura un campo propio con objeto, método, teorías y corrientes que puede ser reconstruido e historiador desde sus fundamentos, sus modelos, su estructura curricular y los sentidos y significados que otorgan a la práctica pedagógica.

Estas necesidades de formación se vislumbran en forma concreta desde la década de los años sesenta y apunta a la especialización en los contenidos de las diferentes ciencias básicas o profesionales pero no en la docencia propiamente dicha (Duque, 2002) ya desde 1967 se programan cursos cortos en la metodología de la enseñanza, dirigidos a profesores universitarios por un asesor de ASCUN y en 1968 y 1969 en las universidades de los Andes y del Valle, así mismo hacia 1975 el ICFES señalaba como a pesar de los esfuerzos hechos por la universidad nacional, ICETEX, y ASCUN los cursos tenían un carácter informativo y motivante pero realmente no desarrollaban habilidades docentes. También por esta época la UIS a través del Centro de Tecnología Educativa ofrecía diversos seminarios sobre técnicas de docencia, que también fueron ofrecidos por las universidades de Antioquia, La Salle, Santo Tomás y Pedagógica Nacional pero que según se desprende de los estudios de Toro, Forero y Quintero estaban enfocados desde la tecnología educativa fundamentada en la Psicología conductista y orientada al manejo operativo de la planeación por objetivos, el diseño curricular, la planeación de la clase, métodos de enseñanza programada, la evaluación del aprendizaje, el uso del material didáctico. Se trataba de optimizar al máximo los procesos en términos de objetivos preestablecidos, de condiciones diagnósticas de entrada, de recursos y medios con que se cuenta y de control y evaluación de resultados.

Historia que también es reconocida por el profesor Mario Díaz como el auge de las concepciones desarrollistas que pusieron en circulación nociones

como desarrollo, modernización, progreso, cambio social, recursos humanos y a la luz de las cuales se produjeron transformaciones fundamentales en la estructura interna de la universidad. Emerge así un contingente significativo de “profesionales del conocimiento” dedicados a la enseñanza superior, con muy escasa preparación para resolver los problemas que planteaba la docencia. “Durante este período, la tecnología educativa, como la vertiente dominante de renovación pedagógica, favoreció entre los profesores universitarios la adquisición de un carácter más pragmático, más centrado en la optimización de los recursos y sobre todo más adaptable a aquellos docentes desconocedores de los elementos mínimos de la pedagogía, pero expertos en su disciplina o profesión” (Díaz, 2000).

Se obtiene así un docente universitario que va a centrar su labor en la enseñanza de las disciplinas y se legitima, un currículo que le garantiza los saberes según se refieran o no a la línea de formación específica subvalorando o desplazando la formación social y humanística.

En suma: la formación pedagógica del docente universitario queda reducida a la capacidad para transmitir los contenidos propios de la disciplina o asignaturas que enseña, a la capacidad para planear objetivos predeterminados según secuencias cerradas que parten de conductas de entrada y conductas finales observables mediante el proceso de aprendizaje entendido como condicionamiento operante.

Se privilegia la enseñanza de las disciplinas y se produce una división entre los que producen la ciencia y los saberes y quienes reproducen y aplican estos conocimientos.

En este modelo pedagógico el docente supone que el conocimiento científico es el experimental y que las ciencias humanas, la filosofía, la ética y los idiomas son apéndices a la formación profesional.

Se legitiman así, campos de conocimiento privilegiados alrededor de los saberes específicos y se implanta un currículo insular, asignaturista, sin pertinencia académica ni pertinencia social, se divide el plan de estudios en compartimentos, estancos y se desintegra la docencia, la investigación y la extensión. La pedagogía queda reducida a un simple método y subsumida en las ciencias de la educación que le asignan una conceptualización desarticulada, un carácter subordinado e instrumental y una atomización de sus objetivos, métodos y saberes. (Zuluaga, 1993)

En la década del setenta y ochenta la universidad se consolida como moderna y de masas, lo que según

Parra Sandoval implica la expansión de nuevas carreras, la amplia participación de la mujer, la diversificación de la oferta, el intento de transformar las estructuras tradicionales y de asignar a la universidad un papel central en la formación profesional, en la investigación científica, así como en la planificación económica y social, además de cambios fundamentales en la selección y el diseño de nuevas estructuras curriculares... base del proceso de diferenciación curricular, del debilitamiento de la universidad pública y el auge de la universidad privada.

Pero es en las décadas del ochenta y noventa cuando se producen diversos acontecimientos que permiten pensar la pedagogía, recuperar su vigencia para la formación de profesores y poner en lo público la necesidad de una fundamentación pedagógica al quehacer de la educación superior.

Estos acontecimientos son:

1. El movimiento pedagógico
2. Las reformas educativas. Ley 115 y Ley 30
3. El auge de los postgrados
4. La consolidación de centros de investigación en educación y pedagogía
5. La producción y reproducción de bibliografía pertinente
6. Las políticas de COLCIENCIAS y el ICFES

Estos acontecimientos que se han estudiado con alguna profundidad en otro trabajo (Consejo Nacional) permitieron “el florecimiento de las investigaciones pedagógicas” (Zuluaga, 1999) y el reconocimiento de un “campo intelectual de la pedagogía” (Díaz, 1993) permitieron también el desarrollo de propuestas para reconstruir la pedagogía como disciplina y pusieron a circular entre los docentes una visión renovada del complejo proceso aprendizaje-enseñanza, aprovechando lo mejor de las investigaciones en Epistemología, lingüística y Psicología cognitiva.

Se configura así desde los ochentas, pero con mayor dinámica en los noventa un suelo de saber sobre la enseñanza que ha tenido profundas consecuencias en la educación básica y media. Estas nuevas tendencias pedagógicas en Colombia comienzan a permear la docencia universitaria y vale la pena exponerlas aquí de manera explícita en orden a examinar su potencia para la construcción de una pedagogía de la educación superior que sirva de referente a la formación pedagógica del profesorado. (Tamayo, 2000)

Ellas son:

1. La recuperación histórica de la práctica pedagógica (Zuluaga, 1988).

Esta tendencia liderada en la U de Antioquia por la Doctora Olga Lucia Zuluaga, se caracteriza por recurrir a la historia con las herramientas foucaultianas de la arqueología y la genealogía para abordar el análisis del “discurso pedagógico” registrado en documentos que muestran la manera como ha circulado las nociones, conceptos, métodos prácticas regulaciones y relaciones que constituyen el campo de la pedagogía y que existen como practica en Instituciones sujetos y saberes.

Es este grupo de investigación el que rescata la pedagogía tanto del carácter subordinado que le había otorgado las llamadas ciencias de la educación como de la condición de simple metódica o instrumento para enseñar que le asignó la tecnología educativa.

Al contrario, para ellos la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los distintos conocimientos acerca de la enseñanza de los saberes específicos en una determinada cultura.

Esta definición, elaborada como resultado de sus investigaciones históricas en los clásicos de la pedagogía desde Comenio, Pestalozzi, Herbart, Decroly, Dewey y en nuestro país Nieto Caballero, E. Normal Superior, Santander, Lancasterismo, pedagogía católica, escuela activa, les permiten: recuperar al maestro como sujeto cuya identidad se construye alrededor de un saber propio: la pedagogía y poner en el centro y como objeto de la pedagogía a la enseñanza como acontecimiento complejo y no como un simple acto de transmitir contenidos de información.

La pedagogía como disciplina puede ser abordada desde la Epistemología para que responda por un estatuto propio de saber construido y detectado a lo largo de la historia en los registros de la práctica pedagógica que expresan un “saber pedagógico” en un momento dado pero que no agotan la concepción de pedagogía.

Para la formación pedagógica del docente Universitario esta tendencia aporta un objeto de reflexión y de investigación: La enseñanza que como categoría convoca una red de relaciones con el lenguaje, los valores, la ciencia y la cultura, la ética, el arte, la cultura local, el saber de los profesores, el saber de los estudiantes, los textos. y que abre un campo fértil de investigaciones para la conceptualización, aplicación y experimentación pedagógica. Y nos invita a iniciación

trabajos de reconstrucción histórica en la educación superior cuya “pedagogía” ha estado diluida en historiografías locales sin ninguna potencia para pensar lo que de »“pedagogía” ha existido en ellas.

Las fronteras de la escuela el grupo Federicci de la U Nacional. (Mockus, 1994) Para este grupo la pedagogía se asume como disciplina reconstructiva: que más allá de las polémicas acerca de su estatuto epistemológico como saber propio del docente o como conjunto de enunciados filosofía que orientan ese oficio, puede abordarse como el reconocimiento de unas prácticas de enseñanza que ponen en juego saber - como o “competencias” que el educador bueno domina y no necesariamente explicita.

La pedagogía será la reconstrucción del saber - cómo dominado de manera práctica por el que enseña competentemente, hasta convertirlo en un saber - que Critican, con Habermas, la visión técnico - instrumental que ha dominado la educación y proponen ubicar como núcleo de la competencia pedagógica, la competencia comunicativa, entendiéndolo por esta última la capacidad que tienen los hablantes de actuar comunicativamente, es decir, de ajustar recíprocamente sus acciones a la búsqueda de un entendimiento mutuo y de un acuerdo libre que cuente subjetivamente como tal.

La competencia pedagógica sería una competencia comunicativa más especializada, referida al conocimiento de saberes socialmente constituidos y heredados (tradición escrita) lo cual destaca la acción comunicativa discursiva y tiene una pretensión de contribuir a interpretar, orientar y racionalizar las diversas formas de actividad mediante el desplazamiento de la acción.

Esta propuesta diluye el problema sobre el estatuto de la pedagogía en la medida en que la saca de la discusión sobre si es una ciencia de hechos o una disciplina meramente prescriptiva. Este grupo trabaja la relación entre el conocimiento escolar y el extraescolar buscando su articulación a través de la idea de “juegos de lenguaje” tomada de L. Wittgenstein (2007).

Insisten también en pasar de pedagogías ascéticas basadas en el deber ser, lo formativo, lo prescrito, a pedagogías hedonistas que buscan desarrollar la voluntad sin contraponerla al deseo, en continuidad con este. El pasó de una moral basada en la oposición entre deber o inclinación a una moral basada en la expresión de los deseos y su regulación para la interacción y la comunicación es la propuesta.

Abordan “las fuentes de conocimiento” en la escuela: jerarquías y relaciones: para mostrar que, aunque se

ha privilegiado la “cultura académica” existen otras fuentes de conocimiento (experiencia personal, la imaginación, el arte, las tradiciones no científicas, la analogía no formalizable.) que deben ser tenidas en cuenta. Apoyados en Habermas (1962) se insiste en que la ciencia y la técnica no constituyen la única esfera de racionalidad desarrollada por la modernidad. También el derecho, la moral, la crítica artística puede ser y han sido terrenos de una argumentación racional elaborada, decantada por escrito y relevante para ciertas órbitas de la acción. La ciencia no es más que un sistema cultural entre otros, nos dicen, citando un profundo e importante trabajo de Yehuda Elkana (1999).

Estos cambios pedagógicos afectan las fronteras de la escuela problematizando sobre esas oposiciones y límites entre lenguajes y prácticas haciéndolos cada vez más flexibles.

Pensar la formación pedagógica del docente Universitario desde esta perspectiva será muy fértil para re direccionar sus prácticas de enseñanza en varios sentidos que señalamos apoyándonos en un reciente texto de uno de los miembros de este grupo (Granes, 2000): la formación universitaria significa formar en el ámbito propio de una disciplina y formar en una disciplina es equivalente a socializar en una cultura, esto no tiene nada que ver con la simple transmisión de conocimientos y si tiene que ver mucho con la idea de constituir una nueva visión del mundo- o por lo menos de un determinado sector de la realidad. Es constituir lo largo de un proceso, una nueva forma de ver ese sector de la realidad, de pensarlo, de hablar sobre él, de actuar sobre él. Como dice Thomas Kuhn (2014) hablando de las revoluciones científicas, lo que se produce en el proceso de formación es una auténtica reconversión de la mirada. En este sentido es posible asimilar la formación disciplinaria a una socialización en una cultura especializada. Pero además nos dice que formar significa también formar en la cultura académica que es lo que constituye el ethos universitario cuyos rasgos fundamentales son: el rechazo explícito a los argumentos de autoridad, el privilegio por la argumentación racional, el privilegio de la escritura sobre otras formas de expresión, el privilegio al establecimiento de relaciones indirectas con la base material, la estrecha relación entre pensamiento y acción, la búsqueda de consensos mediante la argumentación racional y la tendencia a especializar los discursos. Finalmente nos dice que debemos tener en cuenta que la cultura disciplinar es una cultura viva, que se renueva, en sus conceptos, en sus aplicaciones, en sus formalismos y que por lo tanto es ella también una cultura de la investigación.

Entendemos claramente por qué no es posible desligar la docencia universitaria de la investigación y encontramos también una línea pedagógica fundamental que se resume en la pregunta: ¿Cómo pasar de las concepciones previas del estudiante universitario al lenguaje especializado de las disciplinas y a la cultura propia de las profesiones?

En este mismo sentido, pero con base en el análisis sociolingüístico del discurso pedagógico, se viene abriendo paso en el campo intelectual de la pedagogía la propuesta del profesor Mario Díaz V. esta propuesta parte del señalamiento de una fragmentación entre el nivel formativo(regulativo) y el nivel de las disciplinas (instruccional) en la enseñanza universitaria y señala el papel reproductor que ha cumplido la pedagogía distinto a la producción de conocimiento científico que realizan los investigadores en el campo intelectual de la educación. La división entre el docente y el investigador y el papel de segundo orden asignado al primero no es más que la legitimación de un dispositivo de poder que ejerce el control simbólico en la sociedad y que selecciona, organiza, jerarquiza, esconde o resalta determinados saberes y prácticas expresadas en el currículo.

La pedagogía como campo de mediación en una cultura universitaria fragmentada entre formación e instrucción, entre docencia e investigación, entre académicos y simples “dicta clase”, tiene que enfrentar hoy el reto de integrar con sentido crítico todos estos aspectos según el tipo de poder que se quiera legitimar. En esta concepción no cuenta la buena o mala voluntad del profesor, él está atrapado en el gran aparato enunciador y lo único que puede hacer es denunciar su condición y señalar como las nuevas tecnologías de la comunicación y la información tienden a reemplazarlo.

El docente como trabajador de la cultura, está sometido a las reglas de la división del trabajo y queda subordinado a la economía y a la política. Pensar la formación pedagógica del docente universitario no es posible si estas no se enmarcan en las políticas de las agencias internacionales y nacionales más allá de las intenciones individuales o colectivas de los docentes. Triple función se asigna a la pedagogía desde esta perspectiva: integrar docencia-investigación-formación. Posicionarse críticamente frente a las políticas del estado y transformar la cultura institucional vigente en las universidades.

“Prospectivamente se privilegia la visión de un profesional de la educación superior autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica pedagógica para comprender sus contextos, las relaciones

sociales que en estos se activan y los procesos de aprendizaje derivados. Esta visión que tiene su asiento en nuevas perspectivas psicológicas, sociológicas y antropológicas es el fundamento de las políticas y estrategias que buscan trabajar por un cambio sustancial en la cultura de la educación superior para redimensionar la profesión académica y, de esta manera a la universidad colombiana, la cual no puede estar ausente de la reflexión de los paradigmas modernos y posmodernos que desigualmente han aflorado en el país.” ...” La universidad debe transformar sus procesos de formación, de investigación y de proyección social, romper con modelos pedagógicos inerciales y construir una nueva razón para la práctica pedagógica abierta, flexible, que hoy se entiende como una expresión de los paradigmas socioculturales, científicos y tecnológicos vigentes”. (Díaz, 2000)

Finalmente es preciso señalar la importante contribución que se viene haciendo desde la psicología cognitiva, la nueva epistemología, la lingüística y la ética comunicativa para la construcción de una pedagogía de la educación superior.

Este enfoque, más conocido como “constructivismo” permite, desde su polisemia, múltiples abordajes para reconstruir los procesos de conocimiento y adecuar a ellos las formas de enseñanza.

Esta corriente de pensamiento ha tenido en nuestro país un valioso impacto para investigar principalmente en la enseñanza de las ciencias y en los procesos de lecto-escritura y educación matemática.

El constructivismo es más una posición epistemológica con consecuencias didácticas que una pedagogía, pero a partir de ella es posible construir un campo de saber que, rastreando las prácticas de los maestros, sus métodos, procesos de aprendizaje, conocimiento escolar, desarrollo cognitivo y afectivo, axiológico y estético, permitan la elaboración de propuestas alternativas para el mejoramiento de la enseñanza en la educación superior.

La Universidad Pedagógica Nacional en la Facultad de ciencias, el CINDE en Manizales, la Universidad del Valle en su Instituto Superior de Pedagogía, la UPTC de Tunja en la línea de innovaciones pedagógicas, la UIS en el programa de posgrado en docencia y la Universidad Cooperativa, han venido avanzando investigaciones aplicadas a diferentes aspectos del constructivismo educativo, evolutivo, cognitivo o terapéutico. (Tamayo, 2006) “Pero es preciso alertar aquí que la omnipresencia de este concepto en tantas teorías y modelos ha contribuido a

enmascarar, bajo una peligrosa impresión de unidad, la enorme extensión de su campo semántico y sus variadas interpretaciones. Cada una de las ofertas constructivistas tiene puntos de vista sobre el escenario de la construcción de conocimiento, la epistemología que guía su construcción, las representaciones mentales que se activan en el proceso constructivo, los procesos de cambio espontáneo e inducido mediante intervenciones educativas y el papel del educador en todos estos procesos.” (2004) Hay pues un debate pendiente sobre estos puntos, pero podemos celebrar que cada vez se consolida mejor este campo de investigación en Colombia y se reconoce su utilidad para la transformación de la actividad profesional docente.

El constructivismo reconoce un sujeto activo que llega a la universidad con una visión del mundo y una manera de actuar en él, que desencadena procesos de construcción de conocimiento o cambio conceptual, pero también actitudinal, metodológico, axiológico y estético. Asume la enseñanza como la construcción de escenarios que posibilitan esos cambios y direccionan el aprendizaje para que se oriente a la construcción de significados más potentes, adecuados y complejos y abre un campo amplio para convertir la docencia en objeto de investigación. Reconocer las preconcepciones del estudiante, negociar los programas a desarrollar, propiciar el debate como cultura del aula, privilegiar la cultura académica y en rutar la enseñanza por proyectos, problemas o núcleos temáticos es un mérito de los enfoques constructivistas.

Hemos ubicado el contexto, hemos caracterizado la formación pedagógica del docente universitario y hemos señalado las direcciones del campo pedagógico en los últimos años, nos toca ahora, con estos elementos, repensar la educación superior, imaginarla de otra manera y mostrar que esa otra manera es posible avanzando en la investigación pedagógica, consolidando comunidad académica alrededor de este objeto de estudio, generando una masa crítica que ponga en lo público lo mejor de las investigaciones en los más de 50 programas de posgrado existentes en docencia universitaria y abriendo el debate en nuestras universidades sobre la necesidad de políticas de largo aliento para la formación de una generación de relevo que supere los rituales de repetición, memorización y obediencia en que se ha convertido la docencia en la mayoría de las 281 instituciones de educación superior que existen hoy en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz, V. M (2002) La Formación de Profesores en la Educación Superior en Colombia. Icfes. Bogotá.

- Pág. 14. https://www.universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/ed_superior_por_ciclos.pdf
- Duque, M, M y Lucio, R. (2002) Estados del Corte de la Investigación en la Educación y Pedagogía en Colombia. Icfes. Colciencias. Socolpe. Tomo II. Pág. 270 http://huitoto.udea.edu.co/curriculo/Biblioteca%20Electronica/index_files/documentos/Investigacion%20Ia%20ES%20-%20ICFES.pdf
 - Granés, J. (2000) PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. Universidad nacional. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/43969/64549>
 - Henao, M (1999). Estudios Científicos en Educación. Colombia Ciencia y Tecnología. No. 1. Pág. 11. http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis_ambientes_metodos_pedagogicos/Memoria3/flexibilidad_educacion_colombia.PDF
 - Icfes. Colciencias. (2001) Socolpe "Op.cit". Pág. 291-292. <https://studylib.es/doc/7173520/un-marco-te%C3%B3rico-sobre-la-calidad-de-la-educaci%C3%B3n>
 - N, N (2014) pág. 11. <http://www.filosoficas.unam.mx/~gmom/intro/criterios.pdf>
 - Mockus, A (2014) LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA. Ed Magisterio, Bogotá. <file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-LasFronterasDeLaEscuela-2566154.pdf>
 - Moreno. J. (1997) LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR. Ed Paidós. Barcelona. 1977. Introducción. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Lacasa_Unidad_1.pdf
 - Orozco, Luise y Otros. 2001. Bases para una Política de Estado en Materia de Educación Superior. ICFES. Bogotá. Pág. 154-159. <https://www.redalyc.org/html/4795/479548750013/>
 - Parra. R (2017). Escuela y Modernidad en Colombia. Tomo IV. La Universidad. Bogotá. Tercer Mundo. Capitulo II. https://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001385185
 - Tamayo, A. (2007) Tendencias Actuales de la Pedagogía en Colombia. Trabajo de Año Sabático. UPTC. Tunja. 2000. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134112603005.pdf>
 - Toro, Forero, Quintero. (2017) Los Programas de Magíster en Docencia Universitaria. Op.cit. Pág. 17. <http://huitoto.udea.edu.co/programacionacademica/contenido/IPPA/ACUERDOS%20TRANSFORMACION%20CURRICULAR/documento-maestro-rector/Doc%20Rector%20%20Lic%20Pedagogia%20Infantil.pdf>
 - Zuluaga, O, L (1998) PEDAGOGÍA E HISTORIA Educación y Pedagogía. Una Diferencia Necesaria. Educación y Cultura. FECODE. Bogotá. No. 14. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/4936/1/50004.pdf>

Conferencias presentadas en el Coloquio

Evaluación de las necesidades de formación de los profesores universitarios: síntesis de una investigación institucional

Hamlet Santiago González Melo⁶

RESUMEN

El presente trabajo se deriva de la investigación Diagnóstico de las Necesidades de Formación de los profesores de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital. En dicha indagación se identificaron las necesidades de formación de los profesores universitarios, a partir de las dificultades que presentan en su ejercicio profesional. Partiendo de un trabajo cualitativo – etnográfico se focalizaron los ámbitos investigativo, pedagógico y personal, desde la voz de los docentes.

Palabras Clave: Profesores universitarios, formación pedagógica, formación investigativa, ámbito personal, educación superior.

INICIANDO LA TRAVESÍA

Paradójicamente, siendo la formación de los profesores un aspecto fundamental de la vida académica y en la función formativa de la Universidad, este es un tema poco trabajado a nivel institucional, lo que constituyó un interés investigativo en función de aportar una línea de base para el inicio de un trabajo de cualificación de los profesores. Es fundamental comprender la educación superior en la sociedad, a partir del papel protagónico que juegan los profesores en los procesos educativos, formativos y en la co-construcción de conocimiento que establecen con las nuevas generaciones. De hecho, en varios de

los documentos institucionales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, como el Plan estratégico de desarrollo 2007 – 2016, se expresa de forma manifiesta la urgencia de realizar un proceso permanente de actualización y profesionalización pedagógica con miras al mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza en la Universidad. Desde la Vicerrectoría académica y particularmente a partir del Comité institucional de currículo, se trabaja con el ánimo de construir unos lineamientos en relación con las políticas de formación de los profesores. Sobre esta idea, el Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía - Paiep -, viene adelantando un trabajo en orden a la creación de una Escuela de Formación Pedagógica, transversal a toda la Universidad. Los resultados de esta investigación se constituyen en un insumo importante en relación con este propósito que, como unidad académica, el Paiep se ha propuesto diseñar e implementar.

PROPÓSITOS DE LA INDAGACIÓN

En la investigación realizada, se propuso realizar una evaluación de las necesidades de formación en el ámbito pedagógico, investigativo y personal, de los profesores ganadores del primer concurso de 2008, vinculados a la planta de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. De esta manera, se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Cuál es y cómo se constituye el saber educativo y pedagógico de los nuevos docentes de la

⁶ Hamlet Santiago González Melo. Profesor Asociado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Adscrito a la Facultad de Ciencias y Educación. hsgonzalezm@unal.edu.co

Facultad de Ciencias y Educación y qué relación tienen estos saberes con su práctica profesional? ¿Cuáles son las dificultades que presentan los nuevos docentes en su desempeño profesional en los ámbitos pedagógico, investigativo y personal?

El propósito general de la investigación consistió en identificar las necesidades de formación en el ámbito pedagógico, investigativo y personal de los nuevos Docentes de la Facultad de ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Como objetivos específicos se establecieron los siguientes: Identificar y analizar los distintos tipos de concepciones de Educación y pedagogía de los nuevos docentes de la Facultad de educación, en relación con su ejercicio profesional y su formación académica; determinar las tensiones existentes entre el desempeño docente y las dificultades de orden académico e institucional en la labor de los nuevos docentes de la facultad de Educación y sistematizar las sugerencias y recomendaciones planteadas por los docentes participantes en la investigación.

NARRACIÓN DEL PROCESO INVESTIGATIVO

La investigación se inscribió en un enfoque cualitativo y una metodología etnográfica. En este sentido se asumió el planteamiento de Galeano, según el cual: “El sentido de la investigación etnográfica es captar el punto de vista, el significado, las motivaciones, intenciones y expectativas que los actores otorgan a sus propias acciones, proyectos personales o colectivos y al entorno sociocultural que los rodea”. (Galeano, 2004, p.57). El estudio se llevó a cabo con un grupo de 13 docentes de ambos sexos, ganadores del concurso de Méritos del segundo semestre del año 2008, para proveer las plazas docentes vacantes previstas en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital y se distinguieron las siguientes fases:

Fase 1. Recolección de información. En esta fase se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: Delimitación del problema de investigación, reconocimiento y exploración de fuentes bibliográficas, búsqueda detallada y exhaustiva de fuentes, técnicas de recolección de la información: elaboración de RAE y cuadro de organización de RAE;

Fase 2. Realización de entrevistas, grupos focales, análisis de relatos, documentos personales y cuaderno de notas. La observación participante fue fundamental teniendo en cuenta que “el observador vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo sus usos, costumbres, estilo y modalidades de vida” (Martínez 2008, p.63).

De igual manera se aplicaron los criterios de Rodríguez, G; Gikl, J & García, E. (1999), quienes afirman que

“no hay observaciones objetivas, solo observaciones contextualizadas, socialmente en los mundos del observador y el observado” (p. 2).

Fase 3. Categorización, análisis e interpretación. Una vez registrada la información de la fase de campo y la puesta en acción del diseño metodológico, (que lleva implícita la recolección de gran cantidad de datos), se continuó con lo que Ballén (2007) denomina organización y análisis de la información. Dicho proceso requiere de sistematización y clasificación para que los datos adquirieran un nivel de significación. Es importante aclarar que las actividades de análisis iniciaron desde la fase de trabajo de campo, proceso en el cual se fue codificando y sistematizando el cuerpo del trabajo.

De acuerdo con el planteamiento del problema y la metodología establecida se encontraron los siguientes aspectos relevantes desde la voz de los profesores universitarios participantes en la investigación en relación con sus necesidades de formación:

LA FORMACIÓN EN EL ÁMBITO INVESTIGATIVO

En relación con el ámbito investigativo, los nuevos docentes de planta de la Facultad de Ciencias y Educación, llevan a cabo el cumplimiento de un compromiso en el ámbito académico y profesional, relacionado directamente con la gestión institucional, la acreditación, la fundamentación y actualización del currículo en los distintos programas académicos, el diseño y la ejecución del proyecto de investigación durante el año de periodo de prueba –para los docentes que obtenían el puntaje para que su proyecto fuera apoyado económicamente por el Centro de Investigaciones de la universidad–, los procesos de extensión, entre otros, que requieren de una practicidad en el ejercicio de la investigación. Estos ejercicios ofrecen la posibilidad de llegar a la creación de un régimen de producción de conocimiento y fortalecer, junto a los demás integrantes de la comunidad académica, una cultura investigativa, un modo de vida basado en la persecución de un estatus y una trayectoria, tanto profesional como intelectual.

Las necesidades de los profesores en el ámbito investigativo, se orientan hacia la búsqueda continua de actividades de investigación científica y formativa. El docente utiliza su formación investigativa para obtener beneficios tanto intelectuales como económicos, teniendo que alternar su actividad docente con el ejercicio. En ese sentido, el estudio arrojó que esta necesaria relación entre la investigación y la docencia no siempre se complementa.

Una conclusión clara que obtiene el docente acerca de las dinámicas institucionales propias de Universidad

Distrital tiene que ver con la falta de organización y condiciones para la investigación en la Facultad de Ciencias y Educación. Los docentes reciben capacitaciones ocasionales en investigación que no son sistematizadas o analizadas con finalidades prácticas. Incluso, estas capacitaciones deberían estar dirigidas tanto al desarrollo profesional docente en la facultad como al manejo de nuevas tecnologías, los procesos de acreditación de los proyectos académicos, la presentación de proyectos de investigación a Colciencias, procesos de interacciones con otras universidades desde los grupos de investigación y semilleros, estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación superior, consolidación de regímenes de producción de conocimiento.

Otra forma de percibir la práctica investigativa por parte de los docentes es la forma de manejar el contenido de una investigación en sí, las metodologías que utilizan y los procesos individuales y colectivos que llevan a cabo para lograr la producción de nuevo conocimiento. El dilema entre desarrollar un ejercicio investigativo que replique un conocimiento ya validado o una contribución académica en un determinado campo del saber, con frecuencia, es una disyuntiva que pone en tela de juicio la repercusión de la investigación que se lleva a cabo en la facultad y, a su vez, la medición de su impacto.

Si bien las maestrías y los doctorados son escenarios investigativos por excelencia en los que la eficiencia del conocimiento producido se mide en la aplicabilidad de este, en la facultad no son claras las formas como el impacto y la proyección social de las investigaciones realizadas son comprendidas, medidas y analizadas. Si bien los docentes han recibido capacitación en cuanto a la manera como Colciencias clasifica los grupos de investigación, no hay procesos de formación enfocados directamente a la consolidación de un régimen de producción de conocimientos en función de tales parámetros. Cada grupo y/o semillero de investigación instala a nivel interno su propia estrategia al respecto.

También existe un gran conjunto de ejercicios investigativos valiosos que son llevados a cabo desde semilleros que no están institucionalizados o desde grupos de investigación que no están clasificados en Colciencias, para los cuales la universidad no dirige esfuerzos en registrar o clasificar internamente, o en la realización de un análisis de sus actividades o las necesidades que poseen. A estos grupos se pliegan docentes de importante tradición académica que por razones de orden político no les interesa hacer parte de la institucionalidad investigativa de manera formal, por considerar que dichos espacios poseen poca independencia y autonomía en detrimento

de la verdadera vocación de búsqueda de nuevos conocimientos. Según estos profesores la perspectiva del capitalismo cognitivo no aporta más que consumo vacío de contenido para un mercado de la academia que no aporta significativamente a las problemáticas sociales del país y se queda en la mera meritocracia individualista.

Asimismo, es menester resaltar que la comunicación efectiva entre los organismos que asisten al desarrollo de la cultura investigativa en la universidad, trátese del Comité de Investigaciones de la Facultad de Ciencias y Educación (Cifce), el Sistema de Investigaciones de la Universidad Distrital (SIUD), el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC), es imprescindible para que exista una autorregulación en la formulación de procesos de formación, sean estos de tipo permanente o continuado, como requisito del modelo de formación profesoral integral. En muchas ocasiones, la falta de representación de los docentes en el Cifce, por ejemplo, y el escaso flujo de información de los representantes hacia el resto de los equipos de investigación limitan la cantidad de opciones que los docentes pueden aprovechar para aumentar su desarrollo profesional. Incluso, se evidencia la necesidad de activar y aumentar las actividades que realiza el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas de la Universidad Distrital (IEIE), dado que las funciones o acciones de este organismo escasamente fueron referidas por los docentes participantes en la investigación. Recientemente se viene discutiendo sobre la inviabilidad de las convocatorias a nivel interno en la Universidad y sobre la necesidad de enfocar las convocatorias a los procesos de acreditación cuya demanda en información en cada uno de los factores, amerita un ejercicio investigativo bien consolidado.

El hecho de que los grupos solo se articulen alrededor de proyectos financiados y no a partir de actividades intra-grupales formativas resulta ser una dificultad. Este es un punto importante porque ofrece otra manera de mirar el comportamiento de los investigadores, ya que generalmente no se habla de las actividades académicas que están acompañadas por las actividades investigativas y que son propuestas por los mismos integrantes del grupo. Estas actividades académicas se refieren a seminarios, principalmente, para la cualificación del ejercicio investigativo, a partir de la socialización de avances de los integrantes de los grupos de investigación. De esta manera, las acciones de dichos grupos se orientan fundamentalmente al aprovechamiento de coyunturas como la participación en convocatorias internas y externas y no a procesos internos de formación en investigación como tal, propuestos y llevados a cabo por los mismos integrantes del grupo.

Los docentes indagados dan prioridad a la investigación y a la realización de doctorados, con miras al mejoramiento profesional, mediante su formación como investigadores. En consecuencia, una de las necesidades formativas más apremiantes de muchos de los docentes consiste en hallar la manera de cumplir los requisitos necesarios, especialmente, en cuanto a experiencia en investigación y publicaciones para aspirar a la realización de un posgrado en formación investigativa de alto nivel. Igualmente, muchos de los docentes desarrollan proyectos de investigación en la universidad, basados en posgrados, como requisito para optar al título y mejorar su escalafón de la universidad, además de mejorar su conocimiento y desempeño profesional. Los docentes son conscientes de la necesidad de fortalecer habilidades investigativas que les permitan mejorar su producción científica. Sin embargo, también se han presentado casos de docentes apoyados por la Universidad para hacer sus estudios postgraduales, quienes no hacen necesariamente grandes aportes la Universidad a pesar de la normatividad vigente, que exige una contraprestación por las condiciones otorgadas a los docentes.

PERCEPCIONES DE LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

La percepción que tienen en general los docentes de la práctica investigativa está fuertemente atada, por una parte, a todas las dinámicas que envuelve la investigación del año de prueba y, por otra, a las actividades con un grupo de investigación, la elaboración de documentos para la acreditación de los respectivos proyectos curriculares a los que pertenecen, la participación en talleres ofrecidos por la facultad y la búsqueda de espacios académicos de participación, como congresos, encuentros, seminarios, etcétera. Todo lo anterior está dictado naturalmente por su condición de docente de planta y su búsqueda de un estatus como investigador.

En la Facultad de Ciencias y Educación se está realizando un proceso de unificación de propósitos y orientaciones en cuanto a la articulación productiva entre los componentes institucionales, humanos, legales y operativos que solucionen la gran dispersión de intereses y propósitos en la Facultad de Ciencias y Educación, en cuanto a investigación científica y formativa. Sin embargo, debido a los grupos cerrados que perviven en la Universidad, a pesar de la obtención de los títulos postgraduales en algunos casos es difícil poderse adscribir a un programa postgradual, mientras que en otros casos la cercanía a dichos grupos posibilita esta inclusión, privando a los estudiantes de pregrado de tener a estos profesores en su formación.

Por otra parte, vale la pena resaltar un problema de corte más global y general de la comunidad académica de la facultad, relacionado con la dificultad para participar activamente en los focos de producción académica de las sociedades del conocimiento, sean estas regionales o internacionales. Esta dificultad radica no solo en aspirar a ser incluidos bajo esta denominación, sino que también la inserción se postula sin el suficiente sustento económico y académico que exigen este tipo de sociedades. Generalmente, solo se parafrasean políticas ajenas a las dinámicas académicas locales, lo que exige un análisis contextualizado de las posibilidades que se generan desde las comunidades académicas mismas de la universidad. Esta sigue estando atada a toda una planeación legislativa y académica de 'posibilidad' de inclusión dentro de las redes mundiales por las que circula el conocimiento y los avances científicos. Ahora bien, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas tiene el capital humano necesario para lograrlo, si se logra consolidar una cultura investigativa como lo demuestra su exponencial avance en investigación especialmente en lo que concierne a la Facultad de Ciencias y Educación.

La esencia de la universidad misma y el papel de los docentes requieren cambios en su orientación, debido al enfoque economicista que prevalece en las políticas estatales, que dejan de lado el desarrollo social y cultural, las interacciones interinstitucionales horizontales, la formación integral en investigación y la vinculación a redes de semilleros y grupos de investigación, entre otros. De igual manera, es importante tener en cuenta que la planeación conjunta de actividades investigativas con otras universidades es una opción fundamental en la ampliación del campo de acción de la universidad, que se circunscribe a los entornos formativos de los posgrados. Por lo tanto, es necesario ampliar y crear nuevos convenios interinstitucionales de intercambio de investigadores con centros de pensamiento e investigación del mundo, al igual que fortalecer las ofertas y las convocatorias de intercambios internacionales, movilidad académica y pasantías.

Retomando el tema de las condiciones locales de la investigación de la Facultad de Ciencias y Educación, especialmente en cuanto a la investigación formativa, es importante señalar que en el diseño de los cursos de investigación en la formación de investigadores se limita a ejercitar en los estudiantes en un conjunto de conceptos, métodos y técnicas vinculadas a la investigación, sin tener en cuenta los valores, la psicología, la formación intelectual y social del individuo, al igual que los espacios éticos de la investigación, al menos de manera explícita. En estos

enfoques se deja de lado la importancia de un tipo de formación integral del futuro docente investigador, que tenga en cuenta la imprescindible necesidad de actuar en red, de acentuar los componentes prácticos que rodean el ejercicio preciso de la investigación, en comunicación con otros pares, partiendo para tal fin de la disertación teórica o práctica de referentes comunes a una cultura local y nacional de la investigación, con el fin de evitar la dispersión que existe en cuanto a las temáticas, las líneas, los abordajes y las dinámicas de la investigación en la educación superior.

La unificación de líneas y sublíneas que trabajan actualmente los grupos de investigación es una de las acciones que pueden subsanar las debilidades de la investigación local y así generar una articulación de los componentes que motivan la comprensión del estado de la investigación de la facultad y sus posibilidades de mejoramiento. En primera instancia, las líneas de investigación de los grupos y la puesta en práctica de estas deben incidir directamente en los proyectos curriculares y estar en coherencia con las líneas de investigación declaradas por la facultad y a su vez con las líneas generales de la universidad.

Los tiempos que rigen la investigación del año de prueba, los requisitos, la interacción con los pares internos y externos encargados de la evaluación, la gestión administrativa y financiera, los parámetros de contratación de auxiliares, la claridad en los productos exigidos y el escaso apoyo económico dado a las investigaciones se constituyen en un conjunto de problemáticas que impiden que algunos de los docentes desarrollen a plenitud sus capacidades para producir conocimiento en el marco de la investigación local de la universidad. A esto se le suma el hecho de que las interacciones entre los grupos de investigación se encuentran desarticuladas, ya que ningún docente menciona la colaboración entre los grupos de la universidad o la participación en eventos de socialización entre líneas de investigación que sean afines o cercanas en cuanto a los objetivos que persiguen en la facultad. Además, en el caso de los grupos de investigación, si no hay proyectos, el grupo permanece inactivo, ya que no hay un trabajo constante y formativo alrededor de las formas internas de cualificación investigativo, de trabajo conjunto de temáticas o seminarios de interés común que se desarrollan conjuntamente. El funcionamiento de los grupos es coyuntural, únicamente responde a espacios de participación institucional, no a espacios auto gestionados de enriquecimiento académico; en últimas, esto quiere decir que no existe un trabajo de base, un punto de partida para comprender que la investigación es más que una ocupación laboral, sino que es todo un modo de vida, un modo de estar en el mundo.

SABERES DOCENTES

Los docentes, como profesionales de la educación, no se limitan a la reproducción de conocimientos producidos por otros intelectuales; es decir, la función docente va más allá de la transmisión de conocimientos, producto de comunidades académicas; los docentes, como sujetos de saber, articulan y desarrollan sus prácticas educativas mediante sus propios saberes. Los saberes docentes son asumidos como componentes de las acciones profesionales del profesorado, saberes que guían, orientan y explican su gestión educativa; dichos saberes son producto tanto de la formación profesional, como de la experiencia. Mediante la acción reflexiva y la formación permanente, el docente desarrolla y produce conocimientos y saberes de acuerdo con sus prácticas pedagógicas.

Los saberes docentes son complejos, temporales y dinámicos, es decir, que se resignifican diariamente en la práctica pedagógica. El presente estudio es un punto de partida para cuestionarse sobre el sentido de la profesión en la universidad, sus formas de trabajo académico y pedagógico, así como las ilimitadas posibilidades de transformación, a partir de los saberes que las orientan, ya que dichos saberes responden a un proceso de resignificación, interiorización y exteriorización por parte de los docentes y de quien los interpreta.

CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

En su mayoría, el grupo de docentes concibe la educación como práctica social cargada de intencionalidades que buscan generar cambios en la sociedad y en el sujeto. De esta manera, el docente se reconoce como agente de cambio y transformador de las lógicas tradicionales de la educación y de la sociedad, en general, y entiende su práctica como espacio de reflexión consciente e intencionada para la transformación de los entornos sociales en los que trabaja.

Es así como, la formación de sus estudiantes se orienta según las intencionalidades docentes, la forma como el profesor entiende la educación y la pedagogía; dicho entendimiento está unido al proyecto social y humano con el cual el docente se identifica y al cual busca contribuir con sus prácticas. La manera como el docente comprende la educación y sus finalidades configuran las intencionalidades y las razones que fundamentan sus acciones educativas, entonces, existe una correlación entre los saberes, las intencionalidades y las prácticas docentes.

SABER PEDAGÓGICO

Con respecto a los saberes del docente en relación con la pedagogía, se declaró que estos se fundamentan a partir de los modelos pedagógicos que los profesores utilizan en su práctica pedagógica; estos últimos definen la comprensión de la pedagogía y las reflexiones de sus prácticas; sin embargo, aunque el docente estudie, se informe y se oriente por un modelo pedagógico, esto no es garantía de que piense y actúe en la práctica, conforme a los presupuestos que conoce respecto a estos modelos en los que se inspira. Dicha identificación permite promover mediante un proyecto de formación las prácticas y las acciones reflexivas que piensan la cotidianidad de las actuaciones del profesorado y la posibilidad de acción a partir de referentes conceptuales de la pedagogía, que en la mayoría de los casos el profesorado conoce y maneja.

Los docentes participantes en la investigación postulan a la pedagogía como el saber profesional de los docentes; esta se define como el saber sobre la educación, que se encarga de la reflexión y la orientación de las prácticas educativas. En este sentido, se ha indagado por el saber de los docentes con respecto a la pedagogía, mediante la reflexión de las prácticas que fueron expresando los docentes, dado que el profesorado usualmente realiza un proceso de reflexión consciente o inconsciente de las prácticas que realizan en el aula con sus alumnos.

Fundamentar el saber pedagógico, es apoyar a la construcción de sentido a la acción y a la profesión docente, de esta manera el fortalecimiento de este saber se da a partir de la reflexión y la investigación educativa, siendo una posibilidad no solo de formación, sino también de fortalecimiento a la identidad y desarrollo profesional, además de contribuir al mejoramiento de la educación, que ofrece la universidad a sus estudiantes mediante la cualificación y la transformación de las prácticas docentes.

Desde esta perspectiva, la crisis profesional docente tiene impacto en la formación del profesorado, ya que esta se ve expresada mediante las críticas a la formación que se recibió o se recibe y en consecuencia crea cierto nivel de desconfianza sobre su legitimidad. De esta forma, la crisis profesional es una crisis de poder de la docencia misma, de la legitimidad de sus acciones y de la pedagogía como saber legítimo y profesional, capaz de guiar la formación de futuros educadores. Esta problemática conlleva a que muchos de los docentes busquen especializarse y refugiarse en otros campos del conocimiento, diferentes al educativo – pedagógico, para identificarse y reconocerse

como profesionales al pertenecer a una comunidad intelectual mejor reconocida socialmente.

La formación debe apoyarse principalmente en los saberes que los docentes han construido en su experiencia profesional. Estos saberes orientan la acción educativa de manera continua, como saberes previos, que limitan o potencian los esfuerzos por mejorar las prácticas pedagógicas en la facultad, las cuáles son el resultado de la experiencia personal y profesional, además de los aportes de diferentes teorías o conceptualizaciones pedagógicas. En este sentido, el trabajo del profesor es algo que se aprende durante toda la vida, ya que son prácticas de interacción intersubjetiva, en contextos distintos y dinámicos. De esta forma, los docentes aprenden desde su periodo de escolarización más temprano; asimismo, se crean espacios en los que se proporcionan saberes teóricos y experienciales que van contribuyendo a la asimilación de su trabajo. Por otra parte, se hace necesario “abrir” la pedagogía como campo de formación válido y necesario, ya que actualmente algunos de los docentes provienen de procesos de formación que surgen a partir de lógicas disciplinares, con carencias en la formación pedagógica, o por lo menos esa es la representación que al respecto tienen de sí mismos.

LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EL ÁMBITO PERSONAL

La formación inicial y la identidad profesional juegan un papel preponderante, toda vez que de las concepciones individuales que tenga el docente sobre la vida en general y la educación en particular, se desprenderán toda una serie de actitudes y acciones en relación con el universo que lo rodea, especialmente, lo relacionado con el impacto que tiene en sus estudiantes y sus compañeros de trabajo (otros docentes y el personal administrativo de la facultad y la universidad).

En general, los docentes con quienes se tuvo contacto en el presente estudio dejan ver una gran motivación por su labor y por entregar todo de sí a la universidad, representada especialmente en los estudiantes. Sin embargo, en el transcurso de esta investigación fue posible observar cómo esta motivación inicial empezó a decaer ante un panorama de demagogia política, burocracia y mal trato por parte de los entes administrativos y hasta de los propios compañeros profesores. En este sentido, son muchas las iniciativas planteadas y pocos los resultados en un fenómeno extraño, en el que se diluyen los mejores proyectos e iniciativas de todo tipo y que tiene que ver con la indiferencia, la incompetencia y la desidia administrativa. Por lo tanto, algunos de los docentes

han bajado su compromiso institucional, sin embargo, otros aún toman aliento para seguir adelante en sus gestiones.

Aunque la misión educativa de la universidad es desarrollada especialmente por los docentes universitarios, este talento humano no es cultivado como se debiera, no se percibe una valoración a la función que dichos profesionales realizan en la sociedad. Por el contrario, las situaciones laborales comentadas por los docentes hacen pensar en la necesidad de fortalecer planes de bienestar, talleres de relaciones humanas, actividades de sensibilización, e incluso un espacio de atención psicológica, con el fin de procurar una mejor calidad de vida y atención integral de las dificultades en el ámbito personal que viven los docentes. Sin embargo, este esfuerzo no se debe focalizar solamente en la población docente, sino que se debe aplicar a estudiantes y administrativos como una inversión en el capital humano, lo que seguramente redundaría en beneficio de todos.

Un factor que atraviesa toda la problemática en el ámbito institucional es la forma como están planteados los órganos de dirección de la universidad, concretamente el Consejo Superior que cuenta con cuotas del alto gobierno Nacional y local, lo que genera una gran concentración de poder, cuyas dinámicas de ejecución hacen bastante lenta toda decisión importante dentro de la Universidad. Además, dichas decisiones muchas veces no toman en cuenta el bienestar general, sino más bien los intereses particulares que representan sus integrantes y los grupos políticos a los cuales están adscritos. En esta medida, desafortunadamente lo central no es el capital humano, por desarrollar, sino los usos y manejos del poder, la administración y gestión económica de los recursos de la universidad.

Con frecuencia, los docentes entrevistados planteaban la necesidad de apoyo institucional en relación con la generación de un mejor clima laboral en la institución, diferente al control, el cual es la manera como recientemente se vienen implementando cambios en el seguimiento de los procesos administrativos y académicos de la universidad. Esto implica un fortalecimiento a escala de las dependencias como bienestar, docencia, la Facultad de Ciencias y Educación y cada uno de los proyectos, para que se genere una nueva conciencia y se establezcan los estímulos y las campañas necesarias para establecer procesos de pertenencia con la universidad, así como nuevas y mejores formas de organizar los procesos administrativos y las relaciones laborales en las gestiones académicas e investigativas de los docentes. Es importante tener presente que no es suficiente con

sentir vocación por la docencia, sino que es necesaria una formación para desarrollarla de la mejor manera. La formación del docente universitario, es mucho más que una cuestión meramente curricular en la que solo se busca el establecimiento de competencias para desarrollar los objetivos que se quieren lograr. De acuerdo con las entrevistas realizadas, el verdadero aprendizaje de la profesión se produce en los primeros años del ejercicio profesional; con frecuencia, en este momento se descuidan los procesos de crecimiento personal. De igual manera, la formación del profesorado universitario se plantea como una forma de desarrollar las actitudes de reflexión y crítica, con respecto a la enseñanza que se imparte, dando prioridad a las iniciativas de los profesores, apuntando siempre al establecimiento de una profesión docente poco individualista y más colaborativa fundada en el trabajo en equipo.

En términos generales, los docentes que participaron en la investigación manifestaron tener claridad ante las problemáticas de la universidad, y la necesidad de implementar unas políticas de formación. Los profesores en términos generales, se encuentran receptivos a los procesos de capacitación y apoyo que pueda prestar la universidad en el desarrollo de su misión. Sin embargo, más que expertos o invitados o externos que realicen procesos de formación o capacitación a los docentes, fue recurrente el planteamiento de abrir espacios de discusión e integración a todos los niveles para compartir experiencias desde lo pedagógico, lo investigativo y lo personal. Algunos de los docentes fueron más allá y arriesgaron la posibilidad del establecimiento de un trabajo en red, inicialmente con los docentes participantes en la investigación, pero extensible a todos los docentes de la universidad. Esta propuesta demuestra el espíritu proactivo y autónomo de los nuevos docentes, así como una forma activa de empoderarse de su propio proceso de formación.

Pensar en implementar programas de formación de docentes desde una Escuela de Educación y Pedagogía para toda la universidad, es una necesidad que redimensiona y resignifica la acción pedagógica y educativa del docente en la Facultad y en la Universidad. Al respecto, algunas de las variables que se deben tener en cuenta son:

La discrepancia entre lo programado y lo realmente ejecutado.

El grado de flexibilidad y adaptación a las dinámicas de la Universidad, especialmente en el campo político y las posibilidades de intercambio con el sector externo en búsqueda de la eficacia.

La afinidad lograda entre los profesores que imparten la formación y los docentes que ingresan al periodo de formación.

Las percepciones de los participantes sobre la pertinencia de las problemáticas y las temáticas abordadas.

Los cambios logrados en las prácticas pedagógicas, investigativas y en las relaciones personales de los docentes, así como en las innovaciones educativas desarrolladas y aplicadas en los entornos educativos con los estudiantes.

A MODO DE CONCLUSIONES

Hablar de las necesidades de formación del docente universitario implica pensar tanto en la formación pedagógica inicial, como en la formación continua del docente, y las relaciones mutuas entre estas a nivel pedagógico, investigativo y personal, que brinde un apoyo permanente en las relaciones humanas que aborda cotidianamente en su cualificación y efectiva transformación. En función de la evaluación sobre las necesidades de formación del docente universitario, es necesario implementar políticas de acción que potencien al docente, para que tenga mejores posibilidades de desarrollo profesional y mejores posibilidades de liderazgo y efectividad en su quehacer.

Para esto, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas debe formular planes de formación que contribuyan a la realización de un cambio efectivo en cuanto a las concepciones mismas de la educación, así como la práctica pedagógica e investigativa, incorporando los elementos que optimicen de la mejor manera el quehacer de los docentes. Esto implica trabajar en la obtención de ciertos consensos en relación con la elaboración de unos lineamientos, que orienten un modelo educativo, pedagógico y didáctico de la universidad, al cual se articulen los procesos formativos de los profesores.

REFERENCIAS

- Ballén, M. Pulido, R. & Zúñiga, F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa: teoría, proceso, técnicas*. Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Galeano, E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT.
- Martínez, M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico (3ª ed.)*. México: Trillas.
- Rodríguez, G; Gikl, J & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Torres, R. (1996). *Formación docente: clave de la reforma educativa*. *Revista Nuevas formas de aprender y enseñar*.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2007). *Plan estratégico de Desarrollo 2007-2016*. Vicerrectoría académica.

Conferencias presentadas en el Coloquio

Evaluación en la educación superior. Relieves de relieves investigativos*

Tomás Sánchez Amaya Ph D.⁷

RESUMEN

La evaluación se ha convertido, en las últimas décadas, en una problemática recurrente para múltiples propuestas investigativas, programas académicos, actividades de análisis y debate (congresos, simposios, coloquios, seminarios, cursos...) y de desarrollos teóricos. Una poderosa maquinaria evaluativa opera de muchas maneras: discursos, prácticas, modelos, instrumentos, finalidades, usos, sobre el conjunto de las prácticas sociales; con una pomposidad casi inimaginable ha pululado asombrosamente en diversos campos, ya sean referidos o no, a la educación.

Este artículo sintetiza una investigación de corte arqueológico, realizada a partir de un archivo documental constituido por 51 trabajos de grado, en programas de maestrías y doctorados en Colombia, en la década 2000-2010. Los resultados señalan varios relieves investigativos –formas evaluativas– a partir de la determinación y el análisis de unos enunciados y unas modalidades enunciativas que nombran –de diversos modos– la evaluación en la educación superior–, objeto del cual podemos afirmar, que paulatinamente se ha venido abriendo camino hacia su madurez (formalización); de ahí que, al decir de algunos teóricos, podamos referirnos a ella como, un saber multidisciplinar, una ciencia social, una ciencia, una disciplina con pretensiones de científicidad, una

profesión, un campo de investigación; en fin, una necesidad ineludible o una condición inherente e imprescindible, de los modernos sistemas educativos.

Palabras clave: evaluación, educación superior, investigación evaluativa, prácticas evaluativas, arqueología, enunciado, archivo.

INTRODUCCIÓN

El presente ejercicio académico constituye una descripción arqueológica en torno a la investigación sobre el objeto evaluación (en la educación superior), objeto que indudablemente, ha conquistado y colonizado “el mundo de la vida humana” y en ella, de modo prodigioso la acción educativa –en todos los órdenes, formas y niveles– y allí, el conjunto de las instancias que le son anexas, relativas y correlativas. En la actualidad, según múltiples planteamientos teóricos, no podría concebirse la educación sin evaluación, esta se ha convertido en una cuestión ineludible, en una tarea vital, urgente y necesaria, en parte de la acción y la condición humana.

Este artículo constituye un análisis de la investigación evaluativa en la educación superior en Colombia, a partir de un conjunto significativo de trabajos de investigación, que versan acerca del objeto mencionado (51 trabajos de grado, de los cuales uno

*Artículo de investigación resultado de la indagación en el marco del proyecto interinstitucional “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia. Construcción de un mapa de la actividad investigativa para el periodo 2000-2011”.

⁷ Posdoctor en Narrativa y Ciencia, Universidad Santo Tomás (en convenio con la Universidad Nacional de Córdoba-Argentina). Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. Profesor de Planta Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía-Paiiep. Líder del Grupo de Investigación EduCArte: Registro COL 0069747, Clasificación B. E-mail: tosamay@gmail.com; tsancheza@udistrital.edu.co.

corresponde a nivel de doctorado y 50 de maestría). La masa documental refiere la evaluación a través de una multiplicidad de modos: enfoques, objetos, circunstancias, sujetos, saberes, relaciones, etc., que denominamos modalidades enunciativas.

La descripción y el análisis de las modalidades enunciativas –en su dispersión– se realizó a partir de una matriz (Tabla de registro de información-TRI) constituida por los títulos, los objetivos, las temáticas, los enfoques teóricos, las opciones metodológicas y los hallazgos, de los mencionados trabajos de grado (Cf. Matriz 1). Resultado de ello se encontró una cantidad significativa de enunciaciones (748 formas o modalidades enunciativas, modos de decir evaluación) que, agrupadas según regularidades, repitencias, recurrencias, dispersiones, relaciones, concomitancias, etc., produjeron 20 conjuntos mayores de maneras

de referir evaluación, conjuntos de modalidades enunciativas que corresponden a los enunciados: *Auto-evaluación/ Meta-evaluación;*

Castigo/Punición; Competencias; Evaluación de la calidad/Mejoramiento/Acreditación/Cultura evaluativa/Comités; Evaluación de programas/proyectos/Curricular; Evaluación de textos; Evaluación educativa/Escolar/Valoración/Aprendizaje/Cualificación; Evaluaciones internacionales; Fines/ Usos de la evaluación/Medición; Investigación evaluativa; Logros/Indicadores; Modelos/Enfoques de evaluación/Diagnóstico; Planeación/Gestión integral/ Impacto; Políticas de evaluación; Prácticas/Estrategias/ Procedimientos/Metodologías/Portafolio; Pruebas Nacionales Masificadas; Rendimiento/Desempeño académico/Mejoramiento; Sistema de evaluación; Sujetos/Docentes/Desempeño.

MATRIZ 1. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN MASA DOCUMENTAL

TÍTULO	AUTORES	AÑO	LUGAR/ CONTEXTO	SUJETOS INFORMACIÓN	TEMÁTICAS	OBJETIVOS	PERSPECTIVA TEÓRICA	METODOLOGÍA	HALLAZGOS
Mejoramiento de la calidad académica del programa de Ingeniería Industrial del Politécnico Costa Atlántica de la Universidad de Cartagena	Rafael Antonio Jiménez Quintero	2009	Cartagena	La población constituida por la totalidad del los estudiantes, los cuales fueron 141, los docentes que son 16 y un (1) directivo del programa.	Todo proceso de investigación se desarrolla a partir de una configuración epistémica y empírica de su objeto de investigación. Desde el punto de vista epistémico esta investigación abordó las siguientes: CALIDAD: CONCEPTO CALIDAD ACADEMICA ACREDITACION EN COLOMBIA Eficacia Eficiencia Transparencia Idoneidad Pertinencia Responsabilidad Integridad Coherencia Equidad ASEGURAMIENTO	General. Describir y promover el mejoramiento de la calidad académica en el Programa de Ingeniería Industrial del Politécnico Costa Atlántica. Específicos. • Brindar herramientas, que permitan mejorar la calidad académica en el programa de Ingeniería Industrial del Politécnico Costa Atlántica. • Identificar los métodos y metodologías de enseñanza, para mejorar la calidad académica del programa de Ingeniería Industrial del Politécnico Costa	La tesis enmarca dentro de su guía teórica los conceptos e investigaciones realizadas por los siguientes autores: Navarro (1997), Torranzos (2000), Harvey y Green (1993), Gago (1998), Figueroa (1998), Gutiérrez (1997), Antanas Mockus, Zabalza, Miguel (2004: 107), Dewey, 1933, Piaget, 1969, Piaget, 1970) siendo estos: CALIDAD Por otra parte, Navarro (1997) comenta la educación de calidad “es la que logra resultados que permitan el progreso y la modernización”. Eleva la calidad es entonces	Esta investigación, propuesta para el “Mejoramiento la calidad académica en el programa de Ingeniería Industrial, correspondió a una investigación evaluativa, porque se trata de evaluar un programa, en este caso es el programa de Ingeniería Industrial, que busca un cambio en sus procesos académicos. Como dice Cabrera (1987:101) “es un proceso sistemático de recogida y análisis de información como soporte para tomar decisiones sobre los programas educativos”. Como señala el autor, es una investigación en la que se tomaron decisiones para lograr los objetivos	En toda investigación científica en el campo pedagógico, debe alcanzar hallazgos y obtener conclusiones en dos dimensiones complementarias: lo empírico y lo teórico. Lo empírico se refiere a las observaciones y constataciones evidentes en el que hacer y actividad práctica de las Instituciones o escenarios en los cuales se investiga. Lo teórico se refiere a las elaboraciones y fundamentaciones epistemológicas que se expresan en discursos respecto al objeto de estudio que se investiga. Desde el punto de vista empírico los autores concluyen describiendo los siguientes resultados: Se requiere en el programa adoptar un modelo
Matriz elaborada por el equipo de investigadores del proyecto “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia. Construcción de un mapa de la actividad investigativa para el periodo 2000-2011”									

La descripción arqueológica realizada mostró una interesante variedad de relieves, los cuales, conforme a la composición de las agrupaciones referidas, describen diversos mapas o paisajes investigativos acerca del objeto evaluación, en la educación superior, en Colombia en la década 2000-2010.

PROPÓSITOS DE LA PESQUISA

Realizar un análisis acerca de la actividad investigativa referida al objeto evaluación –en la educación superior– en programas de maestrías y doctorados en Colombia, en la década 2000-2010, en orden a

determinar unos relieves investigativos que sobre dicho objeto se pueden dibujar, a partir de la analítica de los enunciados hallados en la masa documental constituida por 51 trabajos de investigación.

Para el logro de tal intencionalidad se visualizan algunos propósitos desde perspectivas teóricas, metodológicas y prácticas:

- Usando la arqueología, en tanto herramienta metodológica, se acopia la masa documental (archivo), se selecciona una muestra (trabajos relativos a evaluación en la educación superior), se aborda el análisis de los enunciados –dispersos a través de diferentes modalidades enunciativas– lo cual condujo a una sistematización de modos diversos de decir *evaluación en educación superior*; con ello fue posible la conformación de los relieves investigativos⁸.
- La configuración de los enunciados mostró, en un segundo momento, una vasta producción investigativa acerca de la evaluación (concepciones, modalidades, enfoques, prácticas, discursos...), susceptible de contrastar con una pluralidad de desarrollos teóricos y metateóricos que, sobre la evaluación, desde una amplia gama de perspectivas, han emergido en las últimas décadas.
- La descripción, en su conjunto, posibilitó finalmente, la elaboración de diversos relieves que señalan, asimismo, una pluralidad de perspectivas investigativas, lo cual nos permite colegir que la evaluación ha franqueado diversos umbrales –epistemológicos, metodológicos– y que la vastedad de discursos, prácticas, teorías, instrumentos, usos..., paulatinamente la han venido dotado de un determinado estatuto de formalización y cientificidad.

EL MÉTODO DE LA INDAGACIÓN

El ejercicio investigativo propuesto hizo uso de la arqueología en tanto herramienta metodológica; ello

implicó el análisis y la descripción de un considerable conjunto de enunciados, explicitados a través de una pluralidad de modalidades enunciativas que configuran unos saberes institucionalizados (Zuluaga, 1987), referidos para esta pesquisa a los saberes que configuran algunos mapas investigativos de la evaluación en la educación superior.

Esta herramienta permitió, en primera instancia, configurar un archivo documental referido a las prácticas investigativas sobre el objeto evaluación, en la educación superior en Colombia, en la Década 2000-2010; luego, elaborar un inventario de modalidades enunciativas (formas simples de nombrar o enunciar el objeto en cuestión), cuya repitencia hizo posible –posteriormente– la identificación de unidades mayores de análisis que designamos como enunciados; finalmente, se pudo evidenciar cómo estas agrupaciones permiten la configuración de diversos relieves que señalan la emergencia, la consolidación, la permanencia, la extinción, los relevos..., en temáticas y problematizaciones acerca de la evaluación. Esta instancia de descripción consistió en la conformación y caracterización del archivo y del enunciado.

Tras la analítica documental, se constató la dispersión del enunciado evaluación, bajo diferentes apariencias y nominaciones, refiriéndose incluso a operaciones distintas, distantes y contradictorias⁹. En este nivel, el análisis permitió mostrar el modo cómo puede organizarse un discurso (evaluativo) entendido este (discurso), al decir de Foucault (1977), como el dominio conformado por los enunciados, sus formas de agrupamiento, las unidades que constituyen y los métodos que permiten describirlo¹⁰.

El examen arqueológico realizado mostró el establecimiento de unas regularidades discursivas de la evaluación referida a la educación superior, en los trabajos investigativos (*prácticas, teorías, discursos, sujetos, objetos, relaciones, conceptualizaciones, modelos, sistemas, políticas, usos...*); tales regularidades

⁸En este ejercicio de investigación se hace uso de la expresión caja de herramientas, siguiendo los señalamientos de Foucault, para hacer referencia a dos elementos sustanciales: de un lado, como “un ejercicio de suspensión metódica de los principales postulados mantenidos por los discursos tradicionales” acerca de algo, el poder, por ejemplo, en nuestro caso, la evaluación (1981, p. 9); en este caso, la arqueología y la genealogía podrían ser instancias metodológicas a través de las cuales es posible hacer diversos análisis (fundamentalmente de saberes marginales). Por otra parte, puede entenderse como la teoría (o el conjunto de teorías, el saber) producida acerca de un objeto determinado, lo cual, en palabras del mismo Foucault, quiere decir “-que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; - que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas” (p. 101).

⁹ La pesquisa atendió efectivamente a la inscripción de lo que se dice, sin buscar en lo dicho un no-dicho –hermenéutica– o un sobre/entre dicho –formalización–. En tal sentido, la descripción del enunciado evaluación constituyó una analítica histórica desarrollada fuera de toda interpretación.

¹⁰Tal dominio implica dos nociones mayúsculas que constituyen el objeto del análisis arqueológico: la función enunciativa y la formación discursiva, cuyos elementos nodales son el enunciado y el archivo. Para el análisis arqueológico, los enunciados son acontecimientos y cosas (M. Foucault, 1977, p. 218); al conjunto de acontecimientos y cosas, articulado según sus a priori históricos, se denomina archivo: “sistema general de enunciabilidad y de funcionamiento de los enunciados” (Morey, 1983, p. 214); “el sistema general de la formación y la transformación de los enunciados” (Foucault, p. 221). El archivo constituye el dominio específico de la arqueología, que designa “el tema general de una descripción que interroga lo ya dicho al nivel de su existencia: de la función enunciativa que se ejerce en él, de la formación discursiva a que pertenece, del sistema general de archivo del que depende. La arqueología describe los discursos como prácticas especificadas en el elemento del archivo” (p. 223).

permitieron la determinación de unas unidades de análisis que yacen presentes en un conjunto de acontecimientos dispersos y que han posibilitado la instalación e institucionalización de los discursos y las prácticas evaluativas. Estas unidades, como se ha reiterado, fueron denominadas **enunciados**. Determinadas dichas unidades, fue preciso dejarlas en suspenso (Docimófilos, 2009) a fin, como señala Foucault (1977), de “restituir al enunciado su singularidad de acontecimiento”, mostrar su discontinuidad y “verlo surgir en su irrupción histórica”, para asistir a su emergencia.

El análisis evidenció, por otra parte, como el discurso evaluativo ha venido paulatinamente institucionalizándose o adquiriendo un estatuto de formalización, en virtud del establecimiento de una regularidad entre agrupaciones de modalidades de enunciados (dispersos, constantes, coexistentes, persistentes) manifiestos en un conjunto de prácticas y saberes explícitos en los trabajos que constituyeron el archivo. Con ello fue posible, asimismo, un examen de las superficies que hacen visible el saber evaluativo, de las instancias que lo delimitan y de los modos como se especifica a través de diversas estrategias, prácticas, herramientas e instrumentos. Se caracterizaron, luego, las modalidades enunciativas, esto es, diversos modos de enunciar-se la evaluación a través de las unidades que la relievan (temáticas y problemáticas, estatuto y posición de los sujetos, ámbitos institucionales e inter y supra-institucionales a través de los cuales se formula).

Se escudriñaron, posteriormente, las superficies en que aparecen y circulan conceptos y formas

evaluativas (programas, proyectos, instituciones), sus modos de sucesión (encadenamiento de enunciados), sus formas de coexistencia y los procedimientos a través de los cuales se concretan (estrategias, formas, instrumentos). Se determinó, finalmente, el modo como la evaluación se configura en estrategia – organizaciones de conceptos, agrupamientos de objetos, tipos de enunciación, que forman, de modo coherente riguroso y estable, temas, grupos de temas, positivities o teorías– (Foucault, 1977); decimos, entonces, que la evaluación se constituye en un objeto con múltiples rostros, cada uno de los cuales tiene, a su vez, una multiplicidad de formas y posibilidades de ser nombrado.

3.1 Especificidad del método

Según se mencionó atrás, este ejercicio investigativo se deriva de la investigación interinstitucional “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia. Construcción de un mapa de la actividad investigativa para el periodo 2000-2011”. En el terreno de lo práctico, se hace uso de los procedimientos metodológicos puestos en escena en dicha investigación, respondiendo a la siguiente estrategia:

1. Acopio de la masa documental. La masa documental (932 documentos) está constituida por la suma total de los trabajos de investigación realizados en programas de Maestrías y Doctorados en educación y pedagogía en Colombia, en la década 2000-2010, de diversas instituciones de educación superior del país (Cf. **Tabla 1. Masa documental**).

TABLA 1. MASA DOCUMENTAL. SUMATORIA DE TRABAJOS DE GRADO			
REGIÓN	INSTITUCIÓN	PROGRAMA	NO. TRAB.
Caribe	Universidad de Cartagena	Maestría en Educación	19
	Universidad del Magdalena	Maestría en Educación	6
	Universidad de Córdoba	Maestría en Educación	12
Distrito Capital	Universidad Distrital	Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria	26
	Universidad Externado	Maestría en Educación	167
	Universidad de los Andes	Maestría en Educación	20
	Universidad Pedagógica Nacional	Maestría en Educación	213
	Universidad Santo Tomás	Maestría en Educación	121



TABLA 1. MASA DOCUMENTAL. SUMATORIA DE TRABAJOS DE GRADO			
REGIÓN	INSTITUCIÓN	PROGRAMA	NO. TRAB.
Eje Cafetero	Universidad Tecnológica de Pereira	Maestría en Educación	35
	Universidad de Manizales - CINDE	Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.	10
	Universidad de Manizales - CINDE	Maestría en Educación y Desarrollo Humano	78
	Universidad de Manizales - CINDE	Maestría en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano	13
	Universidad de Caldas	Maestría en Educación	13
	Universidad Católica de Manizales	Maestría en Educación	69
	Universidad de Manizales	Maestría en Educación	68
Santander	Universidad Industrial de Santander	Maestría en Pedagogía	62
TOTAL TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN			932
Tabla realizada por: Tomás Sánchez Amaya, Francisco Antonio Arias Murillo, Edwin Armando Barrientos Rey y Elsa María Bocanegra Acosta. Grupo Bogotá.			

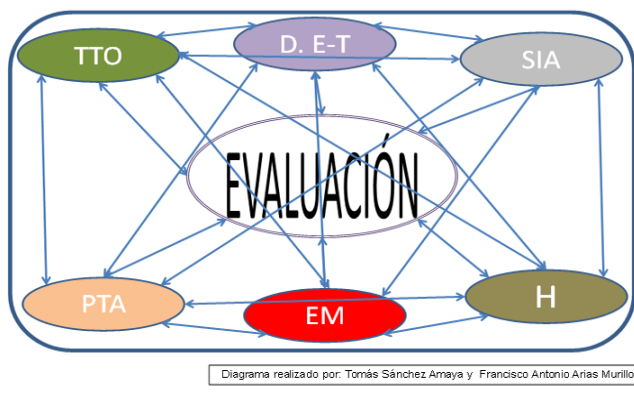
2. Configuración del monumento. A partir de la masa documental, se construyó el monumento (corpus documental de análisis, Archivo 2) mediante la selección de los trabajos de investigación referidos

al objeto evaluación (71 trabajos de grado) y, específicamente los 51 trabajos referidos a la evaluación en la educación superior (**Cf. Tabla 2. Corpus documental objeto evaluación**).

TABLA 2. MONUMENTO. CORPUS DOCUMENTAL DE ANÁLISIS			
REGIÓN	INSTITUCIÓN	PROGRAMA	NO. TRAB.
Caribe	Universidad de Cartagena	Maestría en Educación	5
	Universidad del Magdalena	Maestría en Educación	1
	Universidad de Córdoba	Maestría en Educación	1
Distrito Capital	Universidad Distrital	Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria	1
	Universidad Externado de Colombia	Maestría en Educación	4
	Universidad de los Uniandes	Maestría en Educación	1
	Universidad Pedagógica Nacional	Maestría en Educación	6
	Universidad Santo Tomás	Maestría en Educación	11
Eje Cafetero	Universidad Tecnológica de Pereira	Maestría en Educación	2
	Universidad de Manizales - CINDE	Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.	1
	Universidad de Manizales - CINDE	Maestría en Educación y Desarrollo Humano	9
	Universidad de Caldas	Maestría en Educación	1
	Universidad Católica	Maestría en Educación	1
	Universidad de Manizales	Maestría en Educación	4
Santander	Universidad Industrial de Santander	Maestría en Pedagogía	3
SUMA TOTAL DE LA MUESTRA (ARCHIVO DOCUMENTAL).			51
Tabla realizada por Tomás Sánchez Amaya			

3. A partir de un instrumento elaborado (Tabla de registro de información-TRI) se realizó una **elección de series temáticas** (enunciativas) que facilitarían el análisis del monumento (corpus documental). Las series enunciativas emergentes de las agrupaciones registradas en la matriz son: Título, Temáticas, Objetivos-TTO; Distribución espacio-temporal DE-T; Sujetos de información y análisis SIA; Perspectivas teóricas de abordaje PTA; Enfoque/Opciones metodológicas EM; Hallazgos-H (Diagrama 1).

Diagrama 1. Identificación de series enunciativas por agrupaciones



4. Configurado el monumento (archivo documental investigativo específico de la evaluación en educación superior, se elaboró el **registro de las modalidades enunciativas** (en su dispersión) en los elementos constituyentes de las agrupaciones identificadas (Títulos, Temáticas, Propósitos (objetivos), Perspectivas teóricas de abordaje y hallazgos), siendo necesario

desagruparlos para buscar en ellos diversas modalidades enunciativas. Esta analítica produjo **748 formas o modalidades enunciativas del objeto evaluación**¹¹.

5. Determinadas las modalidades enunciativas en el monumento se procedió a la **identificación de los enunciados**, según la regularidad, la repitencia, la recurrencia, la dispersión, la relación, la concomitancia... de las modalidades enunciativas; de este ejercicio emergieron **20 agrupaciones que corresponden a los enunciados**: *Auto-evaluación/ Meta-evaluación; Castigo/Punición; Competencias; Evaluación de la calidad/Mejoramiento/Acreditación/ Cultura evaluativa/Comités; Evaluación de programas/ proyectos/Curricular; Evaluación de textos; Evaluación educativa/Escolar/Valoración/Aprendizaje/ Cualificación; Evaluaciones internacionales; Fines/ Usos de la evaluación/Medición; Investigación evaluativa; Logros/Indicadores; Modelos/Enfoques de evaluación/Diagnóstico; Planeación/Gestión integral/ Impacto; Políticas de evaluación; Prácticas/Estrategias/ Procedimientos/Metodologías/Portafolio; Pruebas Nacionales Masificadas; Rendimiento/Desempeño académico/Mejoramiento; Sistema de evaluación; Sujetos/Docentes/Desempeño.* (Cf. Tabla 3. Suma de enunciados según repitencia)¹².

6. La analítica realizada, descrita en los numerales anteriores comportan los insumos suficientes y necesarios para una **descripción arqueología de los mapas investigativos** –y relieves de relieves– hallados en los trabajos de investigación de maestrías y doctorados producidos en la década 2000-2010 en Colombia, referidos al objeto evaluación en la educación superior.

TABLA 3. SUMA DE ENUNCIADOS SEGÚN REPITENCIA	
ENUNCIADO	REP
Prácticas/Estrategias/Procedimientos/Metodologías/Portafolio	104
Evaluación educativa/Escolar/Valoración/Aprendizaje/Cualificación	92
Sujetos/Docentes/Desempeño	87
Evaluación de la calidad/Mejoramiento/Acreditación/Cultura evaluativa/Comités	85
Competencias	75
Rendimiento/Desempeño académico/Mejoramiento	54
Auto-evaluación/Meta-evaluación	42



¹¹(Los procedimientos descritos, así como la sumatoria de enunciados, de modalidades enunciativas, los relieves investigativos y los relieves de los relieves investigativos están contenidos en un archivo de Excel (Cf. Archivo 3. Consolidado de modalidades enunciativas y enunciados: un libro, 13 hojas. Sistematización realizada por Tomás Sánchez Amaya).

¹²Estos resultados constituyen la base para una diversidad de análisis, toda vez que se puede identificar una trama –casi infinita– de relaciones: recurrencia, repitencia, semejanza, analogía..., de dichas modalidades enunciativas, que pueden referirse a diversas agrupaciones temáticas mayores (problematizaciones) que señalarían otros relieves en los paisajes investigativos de la evaluación en la educación superior.

TABLA 3. SUMA DE ENUNCIADOS SEGÚN REPITENCIA	
Modelos/Enfoques de evaluación/Diagnóstico	41
Planeación/Gestión integral/Impacto	32
Evaluación de programas/proyectos/Curricular	25
Pruebas Nacionales Masificadas	24
Investigación evaluativa	19
Políticas de evaluación	16
Evaluación de la calidad/Mejoramiento/Acreditación	14
Sistema de evaluación	12
Evaluación de textos	10
Fines/Usos de la evaluación/Medición	7
Logros/Indicadores	4
Evaluaciones internacionales	4
Castigo/Punición	1
Tabla realizada por: Tomás Sánchez Amaya Ph D.	

ANALÍTICA. EL OBJETO Y SUS RELIEVES

El monumento (archivo documental) analizado referido a la evaluación en educación superior, dejó en evidencia una –nada despreciable– cantidad de modalidades enunciativas (748 formas diversas de enunciar evaluación o de referirse a ella), que hicieron posible identificar un conjunto de temáticas, agrupaciones temáticas o problemáticas que configuran una amplia variedad de relieves investigativos del objeto en análisis, a partir del análisis de las modalidades enunciativas teniendo en consideración sus repitencias, reiteraciones, relaciones, subordinaciones, etc.

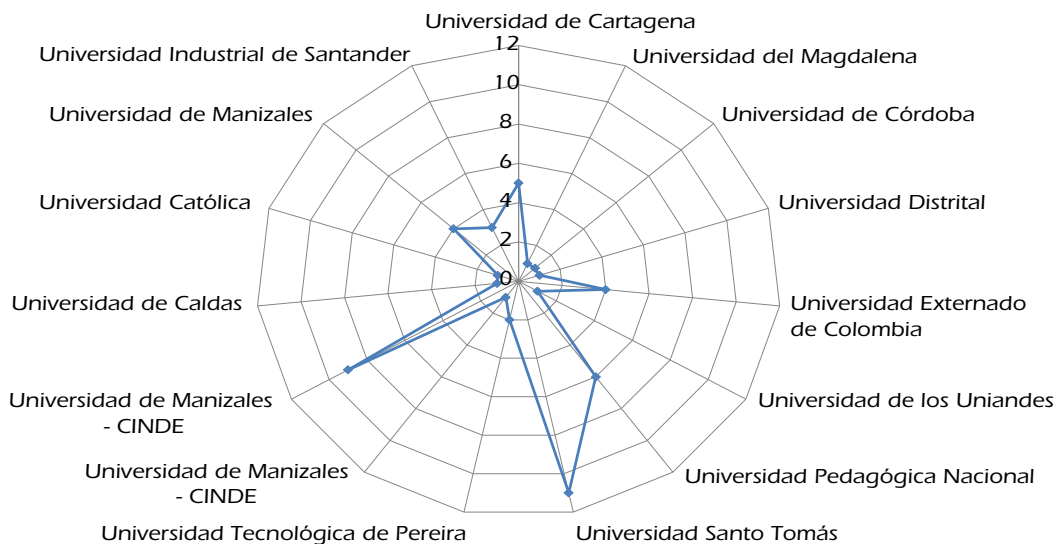
La pesquisa arrojó interesantes resultados en la medida en que se identificaron regularidades que, desde diversos procesos investigativos, señalan las condiciones de posibilidad de la constitución de saberes y la puesta en funcionamiento de diversas prácticas relativas al objeto evaluación, en la educación superior.

La determinación de las modalidades temáticas mayores (enunciados), relieves, asimismo, múltiples discursos que son puestos en circulación, que se validan e institucionalizan, hasta llegar a obtener cierta legitimidad y constituirse en referentes obligatorios en determinadas prácticas sociales, a la vez que amplían los horizontes para la configuración de nuevos campos de interés investigativo o disciplinar¹³.

A partir de la descripción es posible colegir una diversidad de mapas: geográficos (por regiones, ciudades, instituciones, tipos de instituciones, etc.); por nodos problematizadores, según repitencias de modalidades enunciativas (enunciados), derivados de las agrupaciones de la matriz de análisis (Diagrama 1). Así, por ejemplo, considerando la muestra, pueden identificarse diversos relieves: por regiones geográficas en las que se distribuyen las instituciones; por instituciones (carácter público o privado); por programas académicos en los que se desarrollan los trabajos de investigación; por intereses investigativos; en fin, demandas y necesidades que muestran determinados matices investigativos (El Mapa 1 refiere lo relativo a la investigación por instituciones).

¹³ Sobre estas cuestiones pueden verse, por una parte, los desarrollos teóricos foucaultianos referidos a las condiciones de posibilidad de conformación, circulación y posicionamiento de los saberes, las acciones y los sujetos al interior de unas prácticas sociales determinadas (Foucault, 1980); por otra parte, los resultados de la investigación que da origen a esta analítica, específicamente lo relacionado con la Descripción Arqueológica y Análisis de los Objetos Educación y Pedagogía (Sánchez, 2011). En la estructura del análisis y presentación de los resultados de la investigación, este ejercicio sigue los lineamientos emergentes de los informes presentados como resultados de aquella pesquisa.

Mapa 1. Distribución por Instituciones



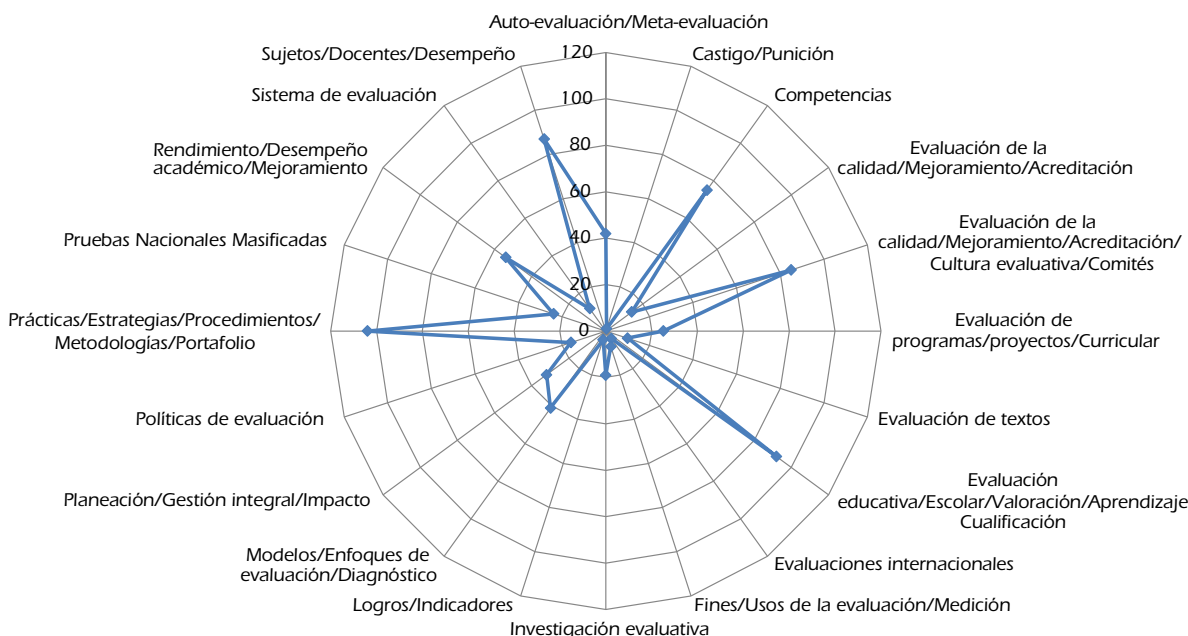
Mapa elaborado por: Tomás Sánchez Amaya Ph D.

4.1 Relieves evaluativos a partir de los enunciados

Como se mencionó atrás que, en los 51 trabajos de investigación, a través de sus títulos, temáticas, objetivos y hallazgos, se pudieron identificar 748 modos de referir la evaluación; estos se agruparon, según el índice de repitencia en 20 unidades mayores (enunciados) como lo mostró la Tabla 3: desde los Enunciados con mayor nivel de repitencia, Prácticas/Estrategias/Procedimientos/Metodologías/Portafolio (104 modalidades enunciativas); Evaluación educativa/

Escolar / Valoración / Aprendizaje / Cualificación (92 modalidades enunciativas); Sujetos / Docentes / Desempeño (87 modalidades enunciativas); pasando por los intermedios: Evaluación de programas/proyectos/Curricular (25 modalidades enunciativas); Pruebas Nacionales Masificadas (24 modalidades enunciativas); hasta los menos reiterativos: Logros/indicadores, Evaluaciones internacionales (cuatro modalidades enunciativas); y, Castigo/Punición (una modalidad enunciativa). El mapa 2, muestra el relieve investigativo según los enunciados hallados en los trabajos de investigación.

Mapa 2. Suma de Enunciados según Repitencia



Mapa elaborado por: Tomás Sánchez Amaya Ph D.

4.2 Relieves de los relieves de la evaluación en la educación superior

Cada uno de los enunciados posibilita una amplia gama de lecturas, emergentes de la trama de relaciones y correlaciones; el análisis minucioso de cualquiera de ellos, permite evidenciar un conjunto de formas de decir evaluación que muestran la configuración de otros relieves específicos, dispersos en unas series de problematizaciones que pueden demarcar, de igual manera, diversos derroteros investigativos. Seguidamente se presenta el análisis de cuatro enunciados, seleccionados aleatoriamente, ordenados según su repitencia.

Enunciado Prácticas/ Estrategias/ Procedimientos/ Metodologías/ Portafolio. (Disperso a través de 104 modalidades enunciativas). Se dicen prácticas evaluativas a través de los siguientes modos de enunciar o referir evaluación¹⁴ : “Perspectiva de los docentes de pregrado de algunas instituciones universitarias”, “Tendencias en las prácticas evaluativas”, “Acciones e interacciones de los procesos evaluativos [en ámbitos académicos, administrativo y de proyección comunitaria]”, “Actividades de evaluación”, “Actividades de apoyo”, “Actividades de apoyo a la formación integral”, “Alternativas de evaluación que comprometan a los estudiantes, a los jefes de programa y, principalmente, a los mismos docentes”, “Ámbito académico”, “Aplicación de estrategias y recursos de enseñanza y formación”, “Aspectos y criterios de la evaluación”, “Ausentismo”, “Auto-evaluación”, “Auto-regulación en el aprendizaje como estrategia para incrementar el logro académico”, “Cambio de actitud hacia la presencialidad”, “Caracterización de las prácticas evaluativas”, “Conducta de logros”, “Configurar propuestas didácticas en el campo de la comunicación oral”, “Desarrollo del proceso de evaluación docente”, “Descripción e interpretación de la práctica evaluativa (programa de pregrado, psicología)”, “Didácticas especiales que promuevan la investigación desde el aula hacia el contexto”, “Diseño de la auto-evaluación que contemple los diferentes ámbitos del programa”, “Diseño y aplicación de estrategias didácticas”, “Diversas maneras de evaluar de cada uno de los programas”, Entender las razones de las respuestas comunicativas de los estudiantes (ausentismo en este caso) y a partir de dicho entendimiento pueden plantearse acciones para intervenir y mejorar dicha respuesta”, Estrategias didácticas”, “Estrategias que permitan

avanzar hacia niveles comunicativos acordes con las demandas del contexto discursivo”, “Evaluación de aprendizajes”, “Evaluación de competencias”, “Evaluación de contenidos”, “Evaluación de metodologías y didácticas”, “Evaluación de objetivos”, “Evaluación de programas”, “Evaluación de textos”, “Evaluación integral e integradora”, “Evaluación por logros”, “Evaluación, teoría y prácticas”, “Evaluar los múltiples procesos que se dan en el aula o fuera de ella”, “Examen de admisión”, “Examen de Ingreso a la Universidad”, “Exámenes”, “Exámenes de concurso”, “Exámenes de convalidación”, “Exámenes de habilitación”, “Exámenes de habilitación para el ejercicio profesional”, “Exámenes de validación”, “Exámenes ECAES”, “Exclusión del sistema educativo profesional colombiano”, “Exigencias laborales”, “Experiencias evaluativas”, “Fenómeno del ingreso (inscripción, matrícula, ingreso)”, “Formas de evaluación y métodos de evaluación”, “Formulación de estrategias para el fomento de la retención”, “Formulario de evaluación”, Herramienta de investigación, que lleva a mirar más que resultados la identificación de un problema”, “Homogenización de las organizaciones que se someten a evaluación”, “Implementación de alternativas de evaluación cualitativa para matemáticas”, “Importancia que tiene para los estudiantes ser evaluados en los aspectos cualitativos de su proceso de aprendizaje”, “Instrumentos”, “La co-evaluación es un tipo de evaluación íntimamente ligada al proceso de co-aprendizaje”, “La práctica evaluativa en los ECAES evidencia que la educación disciplinar debe responder a la necesidades del mercado laboral”, “Los estudiantes no tienen hábitos, ni técnicas de estudio, pero han generado técnicas para estudiar”, “Los maestros emplean diversas metodologías, recursos, actividades (ABP, Seminario investigativo, taller, mapa conceptual, foro, laboratorios, club de revistas, lecturas, prácticas, entre otros.), propicias para generar ambientes que desarrollen las competencias y así mismo propenden por suscitar dichas estrategias pedagógicas, que conllevan la aplicación de una evaluación basada en competencias”, “Medios y proceso que llevó a las conclusiones evaluativas fue adecuado o no, y en qué medida”, “Metodologías que favorecen el desarrollo de habilidades, aumentan el interés y optimizan las interacciones”, “Modalidades evaluativas”, “Práctica evaluativa desarrollada en el ámbito académico”, “Prácticas de poder”, “Prácticas evaluativas en el área de matemáticas y estadística”, “Prácticas evaluativas en el marco de un modelo pedagógico basado en

¹⁴ Quizá convenga hacer una claridad: para el análisis arqueológico, el hecho de que el Enunciado Prácticas/Estrategias/Procedimientos/ Metodologías se disperse a través de 104 modalidades enunciativas nos significa que este sea el problema de investigación más importante en materia de evaluación, sino que, dadas determinadas condiciones históricas, sociales, políticas, ideológicas, de actualidad..., lo constituyen como una problemática de amplia referencia, como pudo suceder (o podrá suceder) en otros momentos con los contenidos, los objetivos, los logros, las estrategias, los portafolios, etc.

competencias”, “Prácticas evaluativas de docentes (universitarios)”, “Prácticas usadas por los docentes para evaluar los textos”, “Praxis de la evaluación y pensamiento complejo”, “Presencialidad”, “Procesos de evaluación en Posgrados (especializaciones)”, “Prueba escrita”, “Pruebas de ingreso a la universidad”, “Pruebas SABER”, “Recursos de la evaluación”, “Reducción del fracaso escolar”, “Resultados”, “Retroalimentación y realización reiterada y comprensiva de actividades propias de estos ambientes”, “Seguimiento y evaluación continuos”, “Sistematización de los procesos de evaluación”, “Sistematización de procesos de evaluación”, “Trabajos de grado”, “Una evaluación que orienta y que apoya la construcción de nuevos aprendizajes”.

Enunciado Rendimiento/Desempeño académico/Mejoramiento. Este enunciado se halla disperso a través de 54 modalidades enunciativas, así: “Actitud hacia la culminación de sus metas”, “Adquisición de capacidades, habilidades y conocimientos”, “Análisis de la relación entre el rendimiento académico de niveles de la educación”, “Aprovechamiento, aprendizaje y motivación personal”, “Auto-eficacia y Logro Académico en estudiantes de diferente Estilo Cognitivo”, “Bajo nivel académico, de formación”, “Campo pedagógico y profesional”, “Carencia de recursos bibliográficos actualizados y en cantidad suficiente”, “Causa más común de la deserción la decisión de ingresar a otra carrera”, “Concepciones sobre Rendimiento Académico”, “Construcción de una propuesta de mejoramiento que posibilite la disminución de la repitencia y la deserción”, “Cumplimiento de los objetivos”, “Desempeño académico de los estudiantes (universitarios)”, “Deserción estudiantil”, “El rendimiento académico es bueno debido a la fortaleza de los estudiantes”, “Es necesario mejorar la transmisión de información por parte del profesor”, “Estudiantes con rendimiento alto, medio, regular, bajo...”, “Evaluación del rendimiento académico”, “Explicación al desempeño académico”, “Factores asociados”, “Factores Asociados al Rendimiento Académico”, “Factores motivacionales y de aprendizaje asociadas a deserción estudiantil”, “Fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje”, “Implementación de acciones de mejora continua”, “Índices (elevados) de deserción en programas de pregrado”, “Lineamientos académicos y estratégicos que contribuyan a la retención de los estudiantes”, “Manejo y búsqueda constante de las fuentes de información”, “Mejor aprovechamiento de la capacidad de interactividad que proporciona la Web”, “Mejora de las competencias profesionales”, “Mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes”, “Mejoramiento

del hacer y el actuar docente”, “Mejoramiento del rendimiento de los estudiantes”, “Mejores métodos de enseñanza y compromisos académicos”, “Mortalidad y repitencia”, “Obtención de mejores resultados...”, “Plan de mejoramiento de la enseñanza en Ciencias”, “Problemas que afecta el desempeño académico en los estudiantes”, “Procesos de mejoramiento profesional”, “Promedios académicos (bajos)”, “Promedios académicos por áreas de conocimiento”, “Relaciones sociales”, “Rendimiento académico de los estudiantes”, “Rendimiento académico en la educación media”, “Rendimiento académico en la educación superior”, “Rendimiento Académico y Actitud hacia el Aprendizaje”, “Rendimiento Académico y Estilos de Aprendizaje”, “Rendimiento Académico, Motivación y auto-concepto”, “Rendimiento académico”, “Repitencia en asignaturas Básicas (Matemáticas, Biología, Física y Química)”, “Resultados académicos”, “Se encontraron diferencias significativas en las respuestas de la mayoría de los ítems según la asignatura cursada y la jornada”, “Se ha mejorado y dignificado los espacios pedagógicos”, “Valoración del logro académico”.

Enunciado Pruebas Nacionales Masificadas. Este enunciado se halla referido mediante 24 modos diferentes de decir evaluación: “Coherencia ECAES-Programas académicos de derecho e ingeniería mecánica”, “Cultura de la evaluación en la educación superior”, “Exámenes de estado”, “Exámenes de estado de la calidad de la educación superior (ECAES)”, “La práctica evaluativa en los ECAES evidencia que la educación disciplinar debe responder a la necesidades del mercado laboral”, “Políticas de nacionalización de la educación, al igual, que en la evaluación de la calidad educativa basada en los resultados de evaluaciones masivas, objetivas tipo ECAES”, “Prueba escrita”, “Pruebas de aptitud docente”, “Pruebas de ingreso a la universidad”, “Pruebas ECAES”, “Pruebas SABER”, “Reforzar las pruebas ECAES”, “Resultados (bajos) de las pruebas ICFES”, “Resultados de las Pruebas ECAES”, “Resultados de las pruebas ICFES”, “Técnicas y lineamientos para la elaboración de las preguntas tipo prueba SABER”.

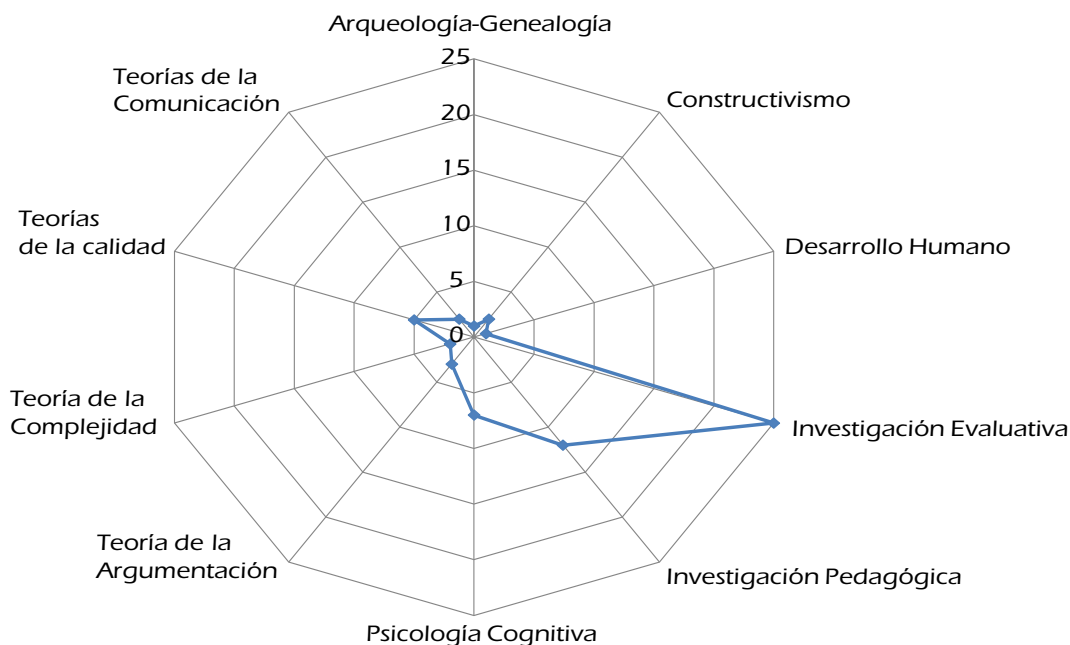
Enunciado Evaluación de Textos. Representado a través de 11 formas de referir la evaluación, así: “Textos con el modelo argumentativo”, “Evaluación del texto escrito argumentativo para el desarrollo del pensamiento lógico”, “Evaluación de textos escritos”, “Dificultades en la producción de texto escrito argumentativo”, “Coherencia lineal y global”, “Cohesión”, “Producción de textos escritos”, “Procesos de escritura”, “Evaluación de textos escritos argumentativos para el desarrollo de pensamiento”, “Desarrollo de pensamiento en estudiantes de educación superior”.

Un análisis semejante –y en detalle– puede realizarse con todos los demás enunciados a través de los cuales se halla disperso el objeto evaluación; empero, dada la brevedad del tiempo y del espacio, es pertinente dejar este ejercicio arqueológico en puntos suspensivos y, abierto a la elaboración de otros múltiples mapas, sin que ello signifique necesariamente buscar un –no dicho, un entre dicho o, un se quiso decir–.

En relación, con las perspectivas teóricas desde las cuales fueron abordados los trabajos de investigación referidos, se pudo identificar un mapa caracterizado

por el siguiente relieve: Investigación evaluativa (25); Investigación pedagógica (12); Psicología cognitiva (7); Teorías de la calidad (5); Teoría de la argumentación (3); Constructivismo, Teoría de la Complejidad, Teorías de la Comunicación (2); Arqueología-Genealogía, Desarrollo Humano, Escuela Nueva, Estudios Culturales, Marxismo, Metacognición, Perspectiva Ética, Perspectiva psico-sociológica, Perspectiva Sociológica, Psicología Experimental, Resolución de Conflictos, Socio-constructivismo, Teorías del aprendizaje (1). El mapa 3, muestra las propuestas teóricas de abordaje más recurrentes.

Mapa 3. Perspectiva teórica de abordaje

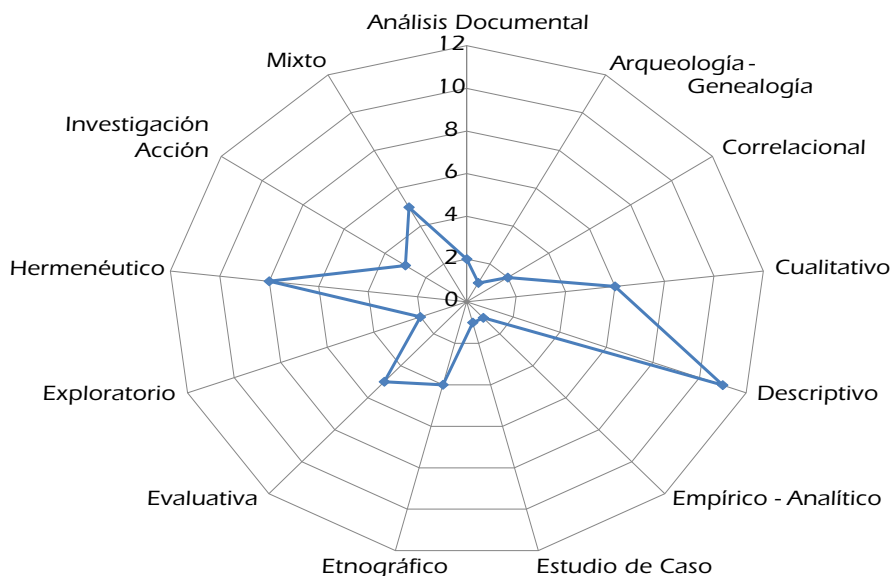


Mapa elaborado por: Tomás Sánchez Amaya Ph D.

Una analítica de los enfoques metodológicos y los procedimientos prácticos puestos en funcionamiento en las investigaciones realizadas arrojó un mapa constituido por los siguientes relieves: Descriptivo (11); Hermenéutico (8); Cualitativo (6); Evaluativo,

Mixto, (5); Etnográfico (4); Investigación Acción (3); Análisis Documental, Exploratorio, Correlacional (2); Arqueología-Genealogía, Empírico-Analítico, Estudio de caso (1). (Cf. Mapa 4).

Mapa 4. Método de la investigación evaluativa



Mapa elaborado por: Tomás Sánchez Amaya Ph D.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El análisis de un conjunto de enunciados, distribuidos y dispersos a través de una vasta gama de modalidades enunciativas, emergente de una descripción documental realizada sobre 51 trabajos de investigación, en programas de maestría y doctorado en educación y pedagogía en Colombia, en la década 2000-2010, permitió dibujar, una diversidad de paisajes investigativos, en torno al objeto evaluación en educación superior, en la periodización referida y en unas prácticas sociales determinadas.

El ejercicio de rumiar en la muestra documental hizo posible el registro de 748 formas de nombrar, de decir, de connotar *evaluación en la educación superior*. Tal registro sumado al conjunto –casi inagotable– de producción teórica, investigativa y académica acerca de la evaluación, permiten la configuración de un discurso prolijo, disperso, recurrente..., que refiere de diversas maneras a un conjunto de sub-objetos, temáticas o problematizaciones, que hacen parte, caracterizan o se relacionan con el objeto evaluación. A través del análisis fue posible inferir la dinámica, a través de la cual, emergen, yacen, se posicionan y se dispersan o desaparecen tales problematizaciones; así, por ejemplo, las formas que enuncian la evaluación, referida a los contenidos o a los objetivos, han venido cediendo terreno paulatinamente a otros modos

de decir evaluación, relacionados con logros e indicadores, competencias y portafolios. Estos cambios en las formas discursivas imperantes “se hacen sentir, se obligan a referir y poco a poco se van haciendo constituyentes de este discurso y empiezan a marcar la pauta de [un cambio de época], al cual ha de responder dicho objeto como su finalidad” (Sánchez, 2011, p. 2).

Como lo evidenciaron los mapas analizados, el ejercicio mostró una geografía investigativa bastante accidentada sobre el objeto evaluación en la educación superior. Hay, en efecto, temas y problemas recurrentes, que han estado presentes en los discursos regularizados, verbi gratia: auto-evaluación, co-evaluación, meta-evaluación, dispositivo punitivo, evaluación de la calidad, evaluación de programas, evaluación de proyectos, evaluación curricular, evaluación de textos, evaluación del aprendizaje, evaluaciones internacionales, pruebas masificadas, fines y usos de la evaluación, evaluación por competencias, etc. La analítica también señaló cómo otros temas relevantes otrora para el discurso evaluativo, tienden en la actualidad a desdibujarse; tal cosa sucede con: la evaluación de contenidos, la evaluación de objetivos, la evaluación de logros, los indicadores de logros, evaluación como instrumento de medida, evaluación de metodologías, el uso punitivo de la evaluación, entre otros¹⁵.

¹⁵Es necesario afirmar, no obstante que estos temas no desaparecen completamente sino que continúan funcionando bajo la apariencia de otros que los pueden implicar o abarcar, lo cual sucede, por ejemplo, con la evaluación por logros (que supone tanto los contenidos como el logro de objetivos) o, con los comités y consejos de evaluación que bien pueden reflejar una cultura evaluativa; sin embargo, aunque, según los registros, no hay mayor investigación referida a estos tribunales evaluativos, ninguna institución o instancia educativa, puede funcionar sin ellos.

Otra evidencia que dejó la pesquisa, se refiere a la emergencia de nuevas tematizaciones (problematizaciones) que podrían constituirse en próximos núcleos investigativos, a saber: prácticas evaluativas, evaluación educacional, evaluación de la calidad, procesos de acreditación, evaluación por competencias, pruebas nacionales e internacionales masificadas, investigación evaluativa, lineamientos y políticas en evaluación, evaluación de impacto, evaluación de gestión, evaluación como insumo para toma de decisiones, relaciones sujetos-objetos de la evaluación, discurso evaluativo, meta-evaluación, evaluación como mediación pedagógica, etc.

Estas formas de relieve investigativo signan diversos territorios de saber y de prácticas, referidas al objeto evaluación. El ejercicio realizado, que constituyó en cuanto tal, una meta-investigación, permitió una aproximación a nuevas formas de pensar dicho objeto en el campo específico de la educación superior (que bien puede colegirse para los demás niveles del sistema); en este sentido es posible afirmar, por ejemplo, que cualquiera de los enunciados se pueden configurar como ejes problematizantes, esto es, dispositivos particulares y contextuales para estudiar y localizar dicho ámbito dentro del Objeto Evaluación (Cf. Sánchez, 2011).

Cada uno de los enunciados descritos –y otros muchos que se escaparon del análisis– pueden concebirse como núcleos investigativos del discurso evaluativo; estos

paulatinamente pueden ir constituyendo campos de saber, con una discursividad propia que se posiciona, se configura y poco a poco se va normalizando, hasta llegar a introducirse en el discurso [educativo-evaluativo] de modo legítimo y hacerse reconocer parte fundamental de dicho objeto.

BIBLIOGRAFÍA

- Docimófilos (2009). Formas de la evaluación educativa en la Universidad Santo Tomás Sede Bogotá, Modalidad Presencial. Elementos para una caracterización. [Artículo de Investigación]. Hallazgos. Revista de Investigaciones, 12, 59-84.
- Foucault, M. (1977). La arqueología del saber (4 ed.). México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1980). La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Foucault, M. (1981). Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Madrid: Alianza.
- Morey, M. (1983). Lectura de Foucault. Madrid: Taurus.
- Sánchez, T.; Arias, F.; Barrientos, E. y Bocanegra, E. (2011). Informe de investigación del Proyecto de Investigación Interinstitucional. Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía. Construcción de un mapa de la actividad investigativa para el periodo 2000-2010. Universidad de Manizales-CINDE.
- Zuluaga, O. (1987). Pedagogía e historia. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

7.

Conferencias presentadas en el Coloquio

Pertinencia y calidad de la educación ¿superior?

Milkiades Guarín Salazar¹⁶

Es indudable el esfuerzo realizado por el sistema educativo colombiano durante más de 20 años, por el mejoramiento de la calidad y la pertinencia. Dentro de las preguntas obvias que se deben someter a la discusión retomo las siguientes: ¿Para qué ha servido los avances en pertinencia de la educación superior? y ¿Cómo la calidad en la educación superior ha impactado los indicadores sociales?

De las miríadas de cuartillas escritas sobre el tema de la pertinencia y la calidad de la educación superior he seleccionado unas líneas como punto de definición, lo cual no tienen pretensiones excluyentes ni totalmente abarcales. La UNESCO (1998) declara:

“La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad... encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados...”

De acuerdo a lo anterior la evaluación de la pertinencia no debe ser meramente instrumental, ni valorada en documentos académicos al interior de las instituciones, sino más bien debe ser valorada con la mirada al contexto social y del compromiso de la universidad

y de todo el sistema educativo en su conjunto con el avance de los indicadores sociales.

En cuanto al tema de la calidad transcribí el siguiente párrafo citado por (Tünnermann, 2006) “Mejorar la calidad de la educación significa...que fortalezcan capacidades para resolver problemas, analizar críticamente la realidad, vincularse activamente y solidariamente con los demás, y proteger y mejorar el medio ambiente, el patrimonio cultural y las propias condiciones de vida”.

Los párrafos transcritos, de entrada, dan un atisbo de que la calidad y la pertinencia son las dos caras de una misma moneda, es decir, estos dos aspectos deben medirse con indicadores de beneficio social.

Lo anterior contrasta con la realidad del país: corrupción, segregación social, pobreza extrema, deslegitimación de las instituciones y un estado al borde del colapso. Decía Orozco (2009) “No podemos seguir teniendo universidades exitosas en sociedades fracasadas” y menciona la necesidad de la reinterpretación de la universidad: con el conocimiento, con la sociedad y con un proyecto ético y político, que permita que los usuarios de las universidades adquieran el compromiso con el cambio social.

El contraste está marcado, el papel de las universidades está tan alejado del guion, que las palabras de Serres suenan proféticas en su libro Pulgarcita cuando dice, “Estamos educando a los jóvenes para un mundo que ya no existe.”

¹⁶Director Administrativo de la Universidad Cooperativa de Colombia. Docente Universitario. milkiades.guarin@ucc.edu.co

El común denominador de las conferencias, los seminarios y las cumbres sobre educación superior, se refieren a que las brechas entre la educación existente y una que responda a las exigencias sociales están creciendo.

Durante la cumbre de Líderes por la Educación 2017, celebrada en Bogotá, se plantearon tres aspectos globales que refuerzan lo dicho en el párrafo anterior y que fueron planteados como desafíos: Se requiere una mayor inversión de dineros públicos y políticas decididas para la financiación de la educación, mejorar la educación en competencias socioemocionales y plantear un nuevo modelo educativo que se vea reflejado en un mejor país.

¿Pero cómo cerrar las brechas con un sistema de evaluación que tiene como referente las situaciones pretéritas de las mismas instituciones? Es decir, compara dos momentos históricos diferentes y los avances particulares con referentes de la propia institución.

¿Cómo cerrar las brechas si el ingreso de los estudiantes en muchas instituciones, está determinado por factores económicos y no de calidad?

¿Para qué programas de calidad, si no hay control de la sobreoferta? Hay programas acreditados y con altos estándares de calidad en la que la oferta de los profesionales no puede ser absorbida por el mercado, lo que representa ineficiencias del sistema, sobrecostos asumidos por los usuarios, deterioro de los salarios en el mercado y desubicación laboral.

¿Cómo se puede garantizar la calidad de la educación superior, si se privilegia el marketing por encima de las propuestas académicas? Los estudiantes llegan deslumbrados por las imágenes y los comerciales profesionalmente diseñados, pero este deslumbramiento les dura muy poco tiempo, lo cual se traduce en altas tasas de deserción, que rondan el 50% en el mejor de los casos y las bajas tasas de titulación, lo cual se traduce en familias endeudadas, frustración y pérdidas de competitividad del país.

¿Cómo instaurar un nuevo modelo de desarrollo universitario si los políticos y académicos siguen aferrados a los paradigmas tradicionales? En una de sus conferencias sobre educación, el economista Manfred Max-Neef titulada (2009) "De la esterilidad de la certeza a la fecundidad de la certidumbre" invita a los académicos y políticos a la apertura hacia nuevos paradigmas, a la modificación de los principios ideológicos en función de cambios necesarios con un compromiso de país.

La educación predominante en nuestro siglo es una educación que se acomoda e históricamente le ha servido al sistema oficial imperante: el Clero en su momento, los ilustrados y los industriales con el advenimiento de la modernidad y los hombres de negocio, representantes de su majestad el mercado, en los tiempos de la posmodernidad de (Lyotard, 1991).

Para lograr los efectos de una educación transformadora y emancipadora, esta deberá entregarse a hombre y mujeres con pensamiento libre y propio, líderes solidarios y verdaderos dirigentes con una nueva visión.

La educación debe convertirse en la tarea de la vida, una educación para toda la vida como lo expresa la comisión de notables dirigidos por Jacques Delors (1996) en el informe a la Unesco "La educación encierra un tesoro" donde ven a la educación del futuro inmediato como "...instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social" Delors (1996) refuerza esta idea a su libro "los siete saberes necesarios para la educación del futuro" (Morin , 1999) también publicado por la Unesco. En el capítulo tercero, explicita Morín, el enseñar la condición humana, donde se espera de la educación la exaltación del ser humano holístico: un ser físico, biológico, psíquico, cultural e histórico. Donde la educación debería avanzar hacia el máximo grado de lo humano, de la realización mental, a ganar en sabiduría, alcanzar autorrealización y valores espirituales, hacia la inteligencia espiritual.

Hugo Assmann (1967), reconocido educador latinoamericano en sus textos sobre educación, refiere que: "Educar es la tarea emancipadora más avanzada" dando por hecho la necesidad de emanciparse, del mundo de la exclusión, de un discurso totalizador que logró el silencio, de la individualización, la competencia desleal, la ruptura de los lazos sociales y familiares, la cimentación del odio, la contaminación descontrolada, y lo más preocupante la resignación; el estado del hombre que Heidegger (1929) llamaba "un estado de interpretado"

Menciona en el mismo libro Assmann (1967) "Ante el mundo de la exclusión y la inestabilidad, la educación se debe comprometer con el discurso de la creación de sensibilidad social para orientar la humanidad" una frase de una profundidad absoluta, un reto grande para la humanidad y el delineamiento de un principio de acción de cambio.

Aunque este discurso promulgado por Assmann (1967) se sienta utópico, no quimérico, existen experiencias exitosas en donde con políticas claras, con una

sociedad comprometida y con docentes aguerridos se puede realizar, hay ejemplos contundentes de cambios a nivel del mundo que nos autorizan para creer en transformaciones verdaderas a nivel educativo.

Los cambios son difíciles y requieren grandes transformaciones, Assmann (1967) lo reconocía: "Pese a los innegables esfuerzos del gran capital para mantener un hipercontrol de la "cultura", de los lenguajes y de las conductas" Assmann (1967) sabía la fuerza del sistema oficial imperante gestado en el modernismo del capitalismo descarnado en su máxima expresión: el neoliberalismo, donde el mercado globalizado marca sus pautas de horror. Este poder del gran capital y las dificultades para superarlo. También lo resaltaba (Sartre, 2018) el gran filósofo francés cuando decía: "Cada hombre es lo que hace con lo que hicieron de él" (Sartre, 2018), es decir vivimos en el estado interpretado del cual hablamos antes: no hablamos, estamos siendo hablados, no pensamos, estamos siendo pensados, los pensamientos no son propios y las ideas no nos pertenecen, Heidegger (1929) se refería al tema reconociendo que vivimos una existencia inauténtica.

Somos autómatas entrenados por el sistema y para el sistema e incapaces de reflexionar de cara a la infinitud del hombre, como lo plantean (Zohar & Marshall, 2001) no contamos con una inteligencia que permita a los hombres ser creativos tener valores y fe, aunque sabemos que "los seres humanos somos esencialmente espirituales porque sentimos la necesidad de preguntarnos cuestiones "fundamentales" o "sustanciales." Sentimos esa voz que retumba en los muros de Dios.

Necesitamos un sistema educativo que permita integrar lo intrapersonal con lo interpersonal y superar el abismo entre el ser y el otro, que permita la descentralización del yo, la solidaridad antes que el egoísmo y una educación que rescate la bondad, la belleza, la perfección, la generosidad y el sacrificio del ser humano, que nos permita alcanzar esas capas más profundas de la flor de loto que somos cada uno de nosotros, en la bella analogía planteado por Jung (1998) menciona que, de las capas de nuestra conciencia, que nos permita alcanzar niveles de mayor significación y profundidad y afrontar el bien y el mal, con su dualidad mayor la vida y la muerte, dos categorías que hacen parte de lo humano y que debemos reconocer a fin de poseer una trascendencia en el ser y ser más conscientes de nosotros mismos, entrar en reflexiones profundas que nos permitan un pensamiento propio, subversivo, de honestidad y valentía, que nos permita superar el estado de interpretado y avanzar hacia una cultura espiritual con significado y compromiso.

En el siglo XIX Marx (1998) nos enseñaba que el capitalismo no solamente significaba una crisis económica o política, decía Marx (1998) que implicaba una catástrofe del ser humano. La linealidad cartesiana no solo trajo la tecnología con su revolución industrial, también nos heredó la pérdida de la espiritualidad, de la solidaridad y de la auto organización lo cual estaba imbuido en el marco filosófico que caracterizaba la sociedad del momento. Dentro del capitalismo no importan las injusticias que se cometan: la pauperización de los salarios, la exclusión por obsolescencia o por envejecimiento prematuro de los empleados. En Colombia un trabajador de 35 años es remplazado, sin consideración, sin importar su historia particular, su núcleo familiar, el trabajo por días o de tiempo parcial y mal remunerado, las horas extras que en la mayoría de los casos se imponen y no se pagan, la convivencia en medio de la desidia y el abandono de los jefes y todo en nombre de la competitividad, la cual es mirada como el decálogo entregado por un dios, decálogo que no podemos refutar ni cuestionar. Para la competitividad lo que no se mide no cuenta, las cifras son categóricas, las matemáticas no fallan, no importa que la gente vea los hechos de horror sociales que contradicen el mensaje diabólico del discurso de la competitividad o tristemente debemos reconocer que estamos cegados, que el oficialismo cuenta con un discurso efectivo de alienación, como lo decía Marcuse (1993) en su libro "El hombre Unidimensional": "el capitalismo condujo al hombre a un estado unidimensional", un hombre sin pensamiento crítico, sin instintos, lo cual permite la contención de la emancipación.

La racionalidad instrumental del sistema capitalista facilita el control, la pérdida de libertad, autonomía y de conciencia. Además del discurso alienante, el oficialismo cuenta con aliados: los medios de comunicación y las industrias culturales, las cuales generan estructuras de dominio bajo la apariencia de una conciencia de conformismo que inhibe la posibilidad de cambio, somos testigos de la relevancia dadas al fútbol, a los concursos degradantes del ser humana cada vez más populares y presentados en las franjas familiares, personajes célebres que se prestan para que nos enteremos de lo que ocurre en sus alcobas, programas de evasión que posibilitan que los usuarios confundan su existencia real con una existencia quimérica, envueltos en frivolidades que hacen olvidar la realidad del día a día, el discurso de una sola salida, en donde nos dicen que lo que vivimos es preferible a las otras propuestas, mostradas en la mayoría de casos con cambios sustanciales y verdades a medias para provocar la resignación.

El sistema sabe que cuando el pueblo tiene problemas no se pueden permitir el lujo de la rebeldía, el que

tiene que laborar todos los días para garantizar el pan, no puede perder el puesto por actos de rebeldía. Ese hombre que llega agotado a su casa, solo con fuerzas para un saludo fugaz antes de dormirse, que pasa los días como una hoja impelida por el viento, no es el sujeto de una propuesta liberadora. La rebeldía siempre ha surgido por hombres con pensamiento propio.

El pensar por nosotros mismos, el pensamiento autónomo, será entonces el principio de la liberación. En las palabras de (Sartre , 2018) "...alguna vez tenemos que decir una palabra nuestra y esa es nuestra libertad", o para Hugo Hassmann: "El cerebro/mente está hecho para la función del pensar. Por eso, el énfasis en el "Pensar propio" no solo como pensamiento que consigue tomar forma y articularse, sino también como una experiencia humanamente placentera" el pensamiento propio y emancipatorio es una reclamación permanente para el sistema educativo. No podemos seguir permitiendo que la política condicione el sistema educativo, necesitamos seguir construyendo caminos de libertad que le den sentido a la vida como lo decía el psiquiatra austriaco (Frankl, 1991) La búsqueda de sentido es la motivación fundamental de nuestras vidas". Si no queremos seguir repitiendo los errores históricos o mejor, si la tierra mantiene las condiciones para garantizar la existencia de los seres humanos,

debemos cambiar el desierto espiritual de nuestra elevada inteligencia racional y propender por caminos donde predomine la conciencia de uno mismo, la capacidad de afrontar y usar el sufrimiento, la tendencia a ver las relaciones entre las cosas, estar en contra de las convenciones, facilitar las culturas asociativas que facilitan la inteligencia emergente, estar en contacto con la grandeza, de lo contrario la vida seguirá siendo superficial y vacía.

El sistema educativo en general son el piñón estructurante del cambio esperado, pero un sistema desde el juicio del "Dinamismo" donde se trabaja en la perspectiva de un cerebro triádico, de dinámica auto organizativa, con una versatilidad intrínseca y autopoietica, lo cual en palabras de Maturana & Varela (2004) significa un sistema organizado, como una red de procesos de producción de componentes que se regeneran continuamente, insertados en bucles de crecimiento continuo y regeneración, y con niveles crecientes de emergencia, como lo imaginó el chileno Maturana & Varela (2004) y lo nombró "Visión enactiva del conocimiento" es decir una construcción palmo a palmo con los hechos, con las interacciones, con la vida, en sus ciclos recurrentes de percepción-acción que constituyen el mundo del conocimiento, lo cual se produce como una propiedad emergente del

sistema organismo-entorno, en la interpretación de los procesos cognitivos y vitales como un todo, como las caras de una misma moneda, lo cual constituye los procesos de la vida y del conocimiento en una unidad inseparable.

Para terminar, quiero referirme al discurso del filósofo Sergio de Zubiría, quien nos presenta 3 reflexiones sobre el discurso pedagógico en América Latina:

1. La reflexión pedagógica ha sido expropiada al maestro, quien es uno de los principales protagonistas de la acción educativa. Los maestros han sido desposeídos de una formación crítica y rigurosa en los temas pedagógicos. El discurso pedagógico ha pasado a otros agentes como el mercado. La educación es cada día más cercana a los medios masivos de comunicación, hay un nuevo modo de producción que se ocupa de lo educativo. La intervención educativa se centra en la medición y el cumplimiento de indicadores que dejó de un lado lo sustancial y propició de una manera generalizada la exclusión, la dependencia y el espíritu crítico emancipadora.
2. El maestro se desdibujó del sistema y se ha convertido en un aplicador de decretos, de instrumentos de planificación y medición que escasamente le dejan tiempo para cumplir con la trasmisión de unos conocimientos fijados por la institucionalidad.
3. El sistema educativo albergó un grupo numeroso de docentes con una excelente dominación de lo disciplinar, ya que se cree que un buen profesional es un buen maestro, agudizando la crisis porque entre ellos el estudio de lo pedagógico se tornó menos importante.

La calidad en la educación no se logra con las mediciones instrumentales, se requiere la recuperación de la reflexión y el saber pedagógico, la conformación de grupos de estudio donde se den verdaderos debates que lleven a la reflexión y la acción crítica y transformadora del sistema.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Assmann , H. (2002). Reencantar la educación. Madrid.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Unesco.
- Frankl, V. E. (1991). El hombre en busca del sentido. Barcelona: Editorial Herder S.A.,.
- Heidegger, Martin: ¿Qué es la Metafísica? (1929) Versión española de Xavier Zubiri, Ed.
- Jung, G. Las relaciones entre el yo y el inconsciente. Barcelona, Paidós 1998

- Lyotard, J-F. (1991). *La condición postmoderna informe sobre el saber*. Buenos Aires : Editorial R.E.I. Argentina S.A.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta-De Agostini, S. A.
- Marx, K. (1867). *El proceso de producción del capital*. Feedbooks.
- MARX, K. (1998). *EL CAPITAL*. España: Siglo XXI Editores.
- Morin , E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* . Paris: UNESCO.
- Maturana, M., y Varela, F. (1973) *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Santiago de Chile. Editorial Universitaria (Sexta edición, condición editorial Lumen 2004)
- Orozco, Luis E. (2014). *Entre la frustración y la esperanza*. Colombia al filo de la oportunidad en educación superior. En: J.J. Brunner y C. Villalobos (eds.), *Políticas de Educación Superior en Iberoamérica*, pp. 323-365. Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Renacimiento, Sevilla, A. 1933, p. 52. *Aproximación a una Genealogía de la ideación*.
- Sarte, J. P. (2018). *El existencialismo es un humanismo*. Revista Santander, (13), 244-261.
- *Sobre la Educación Superior*, D. M. (1998). en el *Siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion.
- Tünnermann, C. (2006). *Prtinenencia y calidad de la educación superior*. Guatemala: Lección inagural.
- Zohar , D., & Marshall, I. (2001). *Inteligencia Espiritual*. Barcelona: Plaza & Janes Editores.

Conferencias presentadas en el Coloquio

Articulación de la educación básica y media con la educación superior y su aporte a la construcción de sociedades más equitativas y justas.

Una apuesta por la calidad de la educación.

Mario Ernesto Morales Martínez¹⁷

RESUMEN

El propósito central de este ejercicio de reflexión es plantear algunas dificultades y fortalezas que se están presentando en la articulación de los procesos educativos que se desarrollan entre la educación básica y media y la educación superior. Lo anterior, derivado de la experiencia como Directivo Docente Coordinador de la Secretaría de Educación Distrital (SED) y como Director de la Especialización en Docencia Universitaria de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS). La mirada de los procesos en mención, desde esos dos lugares de actuación, así como, la revisión de literatura y algunos ejercicios de investigación que se han realizado en la SED en algunas localidades en Bogotá, permitirán esbozar los rasgos distintivos de dicho proceso de articulación. Para tal fin, el presente documento se estructura en 7 partes a saber: en un primer apartado, se presenta la relación educación y sociedad; mostrando aproximaciones conceptuales para asumir las categorías de educación y sociedad, evidenciando su relación y su importancia en las demandas que la sociedad realiza a la educación. En un segundo momento, se aborda la calidad de la educación para centrar la atención en la pertinencia de los procesos educativos que se

desarrollan en los niveles de la educación, básica, media y superior. En una tercera parte, se propone una mirada a la educación básica, media y superior en cifras que fueron tomadas del Boletín Técnico del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). En un cuarto apartado, se presenta la relación entre la cobertura y la calidad de la educación para reflexionar sobre la postura epistémica, política y económica, desde la cual la sociedad colombiana está asumiendo el tema de la calidad de la educación. En un quinto lugar, se presentan algunas debilidades y fortalezas que caracterizan el proceso de articulación. Finalmente, se presentan conclusiones y sugerencias, así como, los referentes bibliográficos que orientaron el ejercicio escritural.

Palabras claves: Calidad de la educación, articulación curricular, educación básica y media, educación superior.

RELACIÓN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

El primer asunto que se plantea en el presente ejercicio de reflexión, es establecer la relación entre educación y sociedad; para ello, se retoma lo planteado por (Camacho C, 2012) en torno a la postura sobre la

¹⁷Licenciado en Ciencias Sociales- Universidad Distrital, Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales- Universidad Distrital, Especialista en Pedagogía- Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Desarrollo Educativo y Social- Universidad Pedagógica Nacional- CINDE, Candidato a Doctor en Educación y Sociedad- Universidad De La Salle, Directivo Docente de la planta de Secretaría de Educación Bogotá, Director Núcleo Social, Humanístico y Electivo de la FUCS, Director Especialización Docencia Universitaria de la FUCS. memoraless@fucsalud.edu.co

educación; entendida, como ese ámbito privilegiado para preservar la historia, los desarrollos y la proyección de la humanidad. Esta posición sobre la educación, supera la visión reduccionista, asociada a la adquisición y reproducción de la información o en términos de (Freyre, 1981) lo que sería la educación bancaria y en ese sentido, se asume la educación como la garantía para que hombres y mujeres, no solamente se vinculen a la sociedad, sino que asuman la responsabilidad de entablar un diálogo con el pasado, el presente y el futuro para transformar la realidad en los diferentes contextos de actuación.

Así las cosas, se propone desde esta visión de la educación, preservar la historia de la cultura y generar procesos de cambio que mejoren las condiciones de vida de las comunidades. Por cuanto la transformación social, se convierte en el asunto fundamental en el contexto educativo y en este sentido, se plantean unas preguntas que permitirán identificar las demandas que la sociedad realiza a la educación. Estas preguntas son: ¿qué está haciendo efectivamente la educación básica, media y superior para mejorar las condiciones de vida de las comunidades? y ¿cuáles son los esfuerzos que están realizando las instituciones, la sociedad y el estado para generar procesos de cambio que mejoren las condiciones de vida de los hombres y mujeres en contextos situados?

Las respuestas a las anteriores inquietudes, nos ubican en el campo de la evaluación de los procesos educativos y por ende en establecer la pertinencia social del sistema educativo. Por lo que se hace necesario, centrar la mirada en la categoría de sociedad, que en palabras de (Camacho C, 2012) "...la sociedad en la actualidad parece estar representada, por la inclusión de ciudadanos en las dinámicas de consumo-producción, lo que al mismo tiempo trae consigo una exclusión de todos aquellos sujetos y grupos culturales que no logran articularse a dichas dinámicas". Lo anterior, esboza la perspectiva de la sociedad de consumo y la manera como la sociedad está basada en un modelo socio económico y político occidental, fundamentado en la bina democracia-capitalismo, en la cual, se establecen relaciones mediadas por el consumo que se caracterizan por promover la inequidad y la injusticia, bajo la inspección y vigilancia de un estado incapaz de garantizar el bienestar social.

Derivado de lo anterior, se propone que el vínculo que permite establecer la relación entre educación y sociedad, debe plantearse a partir de la necesidad de transformar los escenarios sociales actuales, en posibilidades más efectivas y más esperanzadoras para que disminuyan la exclusión en todas sus formas. Estos espacios y posibilidades esperanzadoras, deben

darse a partir de los procesos que se desarrollan en la educación, o sea, es necesario asumir la educación, como la posibilidad de disminuir esas brechas que actualmente están presentes en la sociedad. Los espacios esperanzadores deben generarse y estar presentes en todos los niveles de la educación.

Lo expuesto cobra fuerza en la medida en que se conciba la educación como un proceso que dura toda la vida y si la educación dura toda la vida, es urgente articular los procesos educativos desde la primera infancia hasta los niveles más elevados de la educación superior. Por lo tanto, a partir de esa reflexión, se hace necesario mirar de manera juiciosa la articulación entre la educación básica y media con la educación superior, con el fin de poder establecer la complejidad y gradualidad de los aportes que se hacen en cada uno de estos niveles a los ciudadanos en los diferentes momentos de la vida. Así mismo, es prioritario establecer los desarrollos conceptuales que posibilitan transformaciones sociales para disminuir la inequidad y la injusticia, sobre todo en este momento histórico del país y de la sociedad colombiana, quienes deambulan en un escenario de posconflicto, en el cual, si colectivamente, no se logran superar los asuntos de inequidad e injusticia, no se alcanzará la construcción de una sociedad con una paz estable y duradera.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Un segundo aspecto que se plantea en el presente texto, se refiere a la calidad de la educación para centrar la atención en la pertinencia, la efectividad y la eficiencia de los procesos educativos que se desarrollan en los niveles de la educación, básica, media y superior. En este sentido, (Camacho C, 2012) expone que la calidad de la educación se plantea en dirección a asegurar que las prácticas educativas propicien, para las personas, la apropiación de un conjunto de aprendizajes y competencias que garanticen su pleno desenvolvimiento en la vida social. Pero al mismo tiempo, la calidad educativa pasa por la construcción de conocimientos y aprendizajes que sean pertinentes para que los estudiantes comprendan sus realidades, las cuales coexisten con su proceso educativo.

Es decir que la calidad de la educación, es la garante de la inserción social de las nuevas generaciones, pero es importante precisar que la inserción social, debe asumirse no solamente desde la perspectiva de la sociedad de consumo, sino que también, sea una inserción que permita transformar y mejorar la calidad de vida de las comunidades; en donde los ciudadanos, puedan desarrollar todas las capacidades humanas, pero al mismo tiempo, la calidad de la educación tiene que ver con la construcción de conocimientos

y aprendizajes que sean pertinentes para el contexto; lo que necesariamente, nos lleva a pensar que la educación en todos los niveles debe establecer vínculos con la realidad y permitir la lectura de los códigos de la cultura, así como, los momentos por los cuales está pasando la sociedad, para realmente satisfacer sus necesidades y demandas.

Así las cosas, el resultado esperado de una educación de calidad, es que los estudiantes comprendan sus realidades, las cuales coexisten con su proceso educativo; esto quiere decir, que la realidad del mundo no está al margen de la educación de los niños, niñas y jóvenes, o sea, el proceso educativo está en medio de la cotidianidad, y de ahí, la importancia que los estudiantes en todos los niveles tengan una formación política y una formación social que les permita comprender y trabajar por la transformación responsable de su realidad.

En consonancia con lo expuesto, la calidad de la educación, está asociada a la pertinencia, la efectividad y la eficiencia de los procesos educativos y por ende a la capacidad que debe tener el sistema educativo (en todos sus niveles) para hacer la lectura de las tendencias contemporáneas de la educación y materializarlas en las políticas públicas, la normatividad vigente, los programas y proyectos de gobierno y los proyectos educativos institucionales.

Una vez presentada la relación existente en la tríada (educación, sociedad y calidad) es muy importante centrar la mirada en las tendencias en la formación posgradual, puesto que el sistema educativo debe aportar desde cada nivel, elementos para su materialización. Para tal fin, se retoma lo citado por (Camacho C, 2012) en relación con lo abordado en el Seminario de Tendencias en la Formación de Posgrados en América Latina y en el Mundo, realizado en Medellín en el 2010. En dicho evento, las universidades y los grupos académicos asistentes plantearon en consenso, que hay cuatro asuntos que están presentes en la educación superior, estos son:

- Internacionalización de la investigación y la educación
- Interdisciplinariedad
- Relación teoría-práctica e innovación
- Auge de las tecnologías de la información y la comunicación.

Respecto a la internacionalización de la investigación y la educación, es pertinente precisar, que cuando se habla de internacionalización, se reconoce la existencia de unos estándares, unos patrones que permiten la medición o comparación a nivel

internacional, lo que de entrada, pone a la educación, al sistema educativo y a los procesos educativos en un punto de referencia, susceptible de ser medido, comparado y de ser equiparado con otros modelos educativos, y obviamente, dejar lo local e ingresar en las dinámicas globales para procurar incorporar los asuntos presentes en las agendas de otras latitudes. Esa relación, entre lo global y lo local, debe asumirse con responsabilidad social para no perder la identidad, no desentenderse de las necesidades propias del contexto, pero asumiendo la existencia de otras dinámicas en el mundo que deben ser atendidas en el marco de la globalización y de la corresponsabilidad social.

Dentro de los asuntos de la internacionalización de la investigación y la educación, también se encuentra lo relacionado con la producción y transferencia de conocimientos, por cuanto emerge la necesidad de hacer visible los desarrollos académicos, para que efectivamente las comunidades académicas y grupos de investigación, puedan fortalecer el trabajo en red y generar espacios de cooperación y colaboración que redunden en beneficios para las comunidades, a partir de la apropiación social del conocimiento.

La otra tendencia de la educación superior, tiene que ver con la interdisciplinariedad, como alternativa epistémica para cortar con prácticas curriculares que fomentan la fragmentación con la que actualmente se abordan los objetos de estudio en los procesos educativos. Estas prácticas, que son más frecuentes de lo esperado en las formas cómo se desarrollan los procesos de enseñanza- aprendizaje en los diferentes niveles de la educación, se enraízan debido a la estructura del sistema educativo y a la normatividad que regula el plan de estudios de la educación básica y media, y por lo tanto son más propensas de encontrar en este nivel. Lo anterior, sumado a políticas de parametrización docente y de estudiantes, hace que los esfuerzos y experiencias para promover la interdisciplinariedad en la educación básica y media sean escasos.

En cuanto a la relación teoría-práctica e innovación, es importante que los saberes que se abordan en los diferentes niveles, sean realmente prácticos y significativos para los estudiantes y su contexto, y que por ende, atiendan y satisfagan las necesidades de las comunidades, para que a partir de las posibilidades y condiciones reales, se proyecten soluciones que aborden las problemáticas más sentidas. Lo anterior, focaliza la mirada en la forma como se están definiendo las propuestas curriculares y retoma la importancia del diagnóstico del contexto, la determinación de los contenidos, la selección de metodologías y la forma

creativa como se vincula a la comunidad para la gestión del currículo. Solo con pertinencia, creatividad y responsabilidad se concreta la innovación social.

Y finalmente, el auge de las tecnologías de la información y la comunicación, como una realidad que configura otras formas, no solo de producir conocimiento, sino, de relacionarse con él, en un marco social donde confluyen diferentes generaciones, que van desde los anacrónicos digitales hasta los nativos digitales y donde el punto de encuentro es el mundo de la vida o la cotidianidad escolar en sí.

La materialización de estas tendencias pone en evidencia la responsabilidad social que tiene la educación superior y como lo plantea (Brunner, 2011) “Los establecimientos de enseñanza superior del mundo entero tienen *la responsabilidad social de contribuir a reducir la brecha en materia de desarrollo mediante el aumento de la transferencia de conocimientos a través de las fronteras*, en particular hacia los países en desarrollo, y de tratar de encontrar soluciones comunes para fomentar la circulación de competencias y mitigar las repercusiones negativas del éxodo de competencias.” Lo anterior, permite visibilizar la relación entre educación y sociedad, desde la perspectiva del *impacto social que debe tener la educación superior en los diferentes contextos y por ende, la retribución que se realiza a la sociedad* de los desarrollos académicos que se producen en las instituciones de educación superior.

UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN CIFRAS

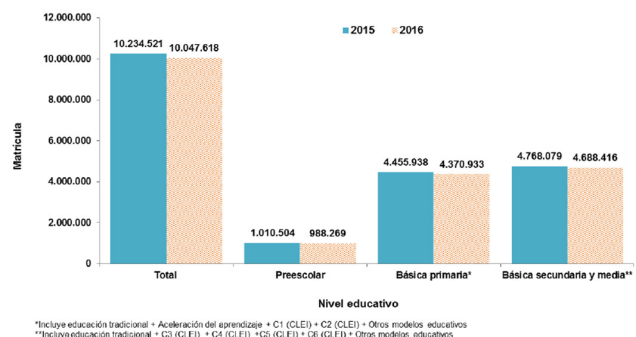
El ejercicio reflexivo que orienta el desarrollo de esta ponencia, consiste en mirar si cada una de las tendencias de la educación superior, presentadas en los párrafos anteriores, se están abordando en la educación básica y media, para lo cual se planteó la siguiente pregunta: ¿cómo se están abordando en la educación básica y media las tendencias en la formación pos gradual? la respuesta al interrogante anterior, podría configurarse como el punto de anclaje y de articulación para garantizar que los procesos que se están desarrollando en la educación básica y media sean consecuentes con las tendencias en educación superior. Lo anterior, tiene que ver, con la transferencia y la producción del conocimiento y permite visibilizar la capacidad de movilización social de la educación superior entendida desde estas dos preguntas ¿qué se hace en la educación superior para garantizar la producción y la transferencia del conocimiento ? y ¿cómo la educación superior contribuye a reducir la brecha en materia de desarrollo y como lo retribuye en beneficio y pro de la sociedad?

Para realizar una aproximación a los interrogantes planteados en el presente ejercicio escritural, la educación superior es asumida como un estadio, pues como su nombre lo indica (superior), implica que ha tenido un recorrido y que necesariamente recoge los asuntos que se han venido desarrollando en la educación básica y media. Por cuanto, las respuestas a los interrogantes expuestos en las líneas anteriores, no solo se encontrarán en los procesos, actores e instituciones de la educación superior, sino que, convoca y compromete al sistema educativo en general, a los procesos, actores e instituciones de educación básica y media y la sociedad en conjunto.

EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN CIFRAS

Se presentan algunas cifras, que se consideran importantes para la reflexión y comprensión de la tesis central del presente documento, cifras que fueron tomadas del Boletín Técnico del DANE, a fecha 18 de julio de 2017 y que se esperan sean miradas, con detenimiento, para poder vincularlas con lo expuesto hasta el momento.

Gráfica 1. Número de alumnos matriculados por nivel educativo 2015 - 2016

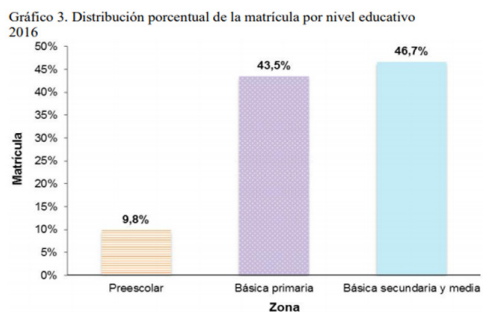


Fuente: DANE. Boletín Técnico. Educación Formal 2017

Es importante precisar que en el total de 10.047.618 estudiantes que están matriculados en el sistema educativo, se incluyen los estudiantes de educación tradicional, aceleración para el aprendizaje, necesidades educativas especiales en centros integrados, educación para jóvenes y adultos y otras modalidades. Realizada la aclaración, de la gráfica anterior, se plantea como el primer obstáculo de la articulación de la educación básica y media con la superior, que hay un gran número de estudiantes que están matriculados en la básica y media y que el sistema educativo, como está concebido, no les garantiza la continuidad en la escala de formación, por lo tanto, no pueden acceder a la educación superior, y eso de entrada evidencia que hay un proceso de desarticulación en términos de cobertura y capacidad para satisfacer la demanda de la educación superior.

Gráfica 2. Matricula por Nivel educativo

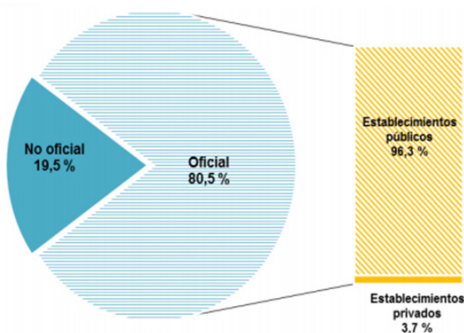
De los 10.047.618 alumnos escolarizados en 2016, el 9,8% se encontraban matriculados en el nivel de preescolar, 43,5% básica primaria y 46,7% básica secundaria y media.



Fuente: DANE. Boletín Técnico. Educación Formal 2017

En la gráfica anterior, se puede apreciar la matricula por niveles, se centra la mirada de manera especial en el 46.7 % de educación básica secundaria y media, pues lo ideal sería que se 46.7% pudiera continuar y acceder a la educación superior.

Gráfica 3. Distribución porcentual de la matricula por sector.



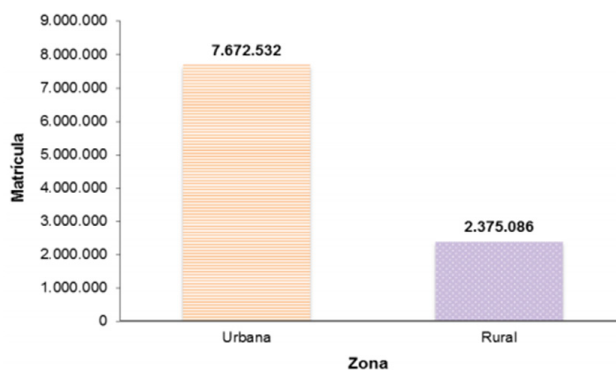
En el año 2016 la matricula en el sector oficial disminuyó en 211.198 alumnos con respecto al año 2015 (-2,5%). En el sector no oficial la matricula aumentó en 24.295 alumnos con respecto al año anterior con un crecimiento de 1,3%.

Fuente: DANE. Boletín Técnico. Educación Formal 2017

En lo referente a la distribución de la matricula por sectores, es muy importante apreciar la responsabilidad social del Estado Colombiano, haciendo claridad y entendiendo que la educación es un servicio público, independientemente de la procedencia de los recursos; públicos o privados. Ya que el sistema educativo es prestado y es también atendido por el sector oficial o no oficial. En ese orden de ideas, el 19.5% corresponde a las entidades no oficiales y el 80.5% recae sobre el sector oficial, ese grueso de la población, ese 80.5% que es un porcentaje muy amplio de la sociedad y que adicionalmente en su gran mayoría es población vulnerable, debería tener la mejor calidad de la educación para contribuir desde los postulados de la educación como servicio público y

social, con la disminución de la inequidad y mover las barreras de la exclusión. Por lo tanto, los educadores que pertenecen al sector oficial, los asiste una gigante responsabilidad epistémica y política, para garantizar unas condiciones de calidad de la educación, para que, a esa inmensa población, que está en las aulas de las instituciones educativas públicas, les sea garantizada con los recursos del estado una educación de calidad, pertinente para el tipo de sociedad que deseamos y que necesita el país en este momento histórico.

Gráfica 4. Distribución de la matricula por zona.



Fuente: DANE. Boletín Técnico. Educación Formal 2017

Otro asunto que se ha querido posicionar en la Especialización en Docencia Universitaria de la FUCS, es la reflexión en torno a pensar en una educación diferenciada para lo rural y para lo urbano, una educación multidiversa, que realmente satisfaga las necesidades en todos los contextos. En la gráfica, se evidencia que hay 7.672.532 estudiantes que están matriculados en las zonas urbanas y 2.375.086 están matriculados en la zona rural: de acuerdo con lo anterior, económicamente y geo referencialmente, Colombia es un país, de una tradición agraria importante y es un territorio que en su gran mayoría es rural, por lo que se hace necesario, establecer la pregunta por la pertinencia de los currículos con los contextos y la capacidad del sistema educativo en todos los niveles para atender las demandas de formación en las zonas dispersas.

EDUCACIÓN SUPERIOR EN CIFRAS

En educación superior, se presentan algunas cifras, que fueron tomadas de la caracterización y seguimiento a las condiciones de vinculación laboral de los graduados de educación superior y certificados de educación para el trabajo y el desarrollo humano, documento elaborado por el Ministerio de Educación en Diciembre de 2016.

Gráfica 5. Tasa de cobertura en Educación Superior.

TASA DE COBERTURA							
AÑO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
MATRÍCULA PREGRADO	1.587.760	1.745.983	1.812.500	1.967.053	2.080.440	2.149.504	2.234.285
POBLACIÓN 17 A 21 AÑOS	4.284.916	4.319.415	4.342.603	4.354.649	4.356.453	4.349.823	4.336.577
COBERTURA	37,1%	40,4%	41,7%	45,2%	47,8%	49,4%	51,5%

Fuente: SNIES - MEN - Proyecciones de población DANE

MATRÍCULA POR SECTOR							
SECTOR	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
OFICIAL	927.295	995.826	1.017.138	1.089.911	1.142.084	1.167.888	1.194.697
PRIVADA	746.726	863.866	912.449	1.002.980	1.078.568	1.125.662	1.199.737
TOTAL	1.674.021	1.859.692	1.929.587	2.092.891	2.220.652	2.293.550	2.394.434

Fuente: SNIES - MEN

MATRÍCULA POR SEXO							
SEXO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
MUJER	863.092	969.121	1.008.689	1.103.197	1.171.634	1.214.001	1.266.120
HOMBRE	810.929	890.571	920.898	989.694	1.049.018	1.079.549	1.128.314
TOTAL	1.674.021	1.859.692	1.929.587	2.092.891	2.220.652	2.293.550	2.394.434

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016)

En la tabla se evidencia, la tasa de cobertura en el año 2016, en lo relacionado con la matrícula de pregrado, se incluye el nivel técnico, tecnológico y profesional. La cifra de 2.234.285 estudiantes matriculados en pregrado, al compararla con la cifra de 10.047.618 estudiantes matriculados en la educación básica y media, se evidencia que aproximadamente el 80 % de esta población no tiene continuidad o acceso a la educación superior. Lo anterior, presenta un panorama supremamente desalentador y triste, ya que no permite realmente hablar de una educación equitativa y justa para superar y disminuir las brechas de pobreza y exclusión que se han venido mencionando durante el presente documento.

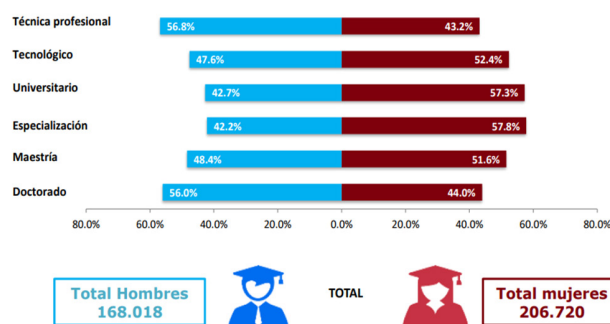
En cuanto a la matrícula por sector, el sector oficial y la matrícula privada se evidencia una cantidad similar, pero lo que llama la atención, es que la proporción de participación de los recursos del Estado disminuyen en comparación con la participación en la educación básica y media, lo que es coherente lamentablemente con lo planteado en la Constitución en el Artículo 67 en donde se plantea que:

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Es decir que, en la Constitución, no se contempla la obligatoriedad de la educación media y la educación superior, por lo que se espera que el desarrollo del país, desde su concepción normativa recaiga sobre los niveles de la educación de preescolar y de educación básica.

También es pertinente centrar la atención, en la participación en la matrícula por sexo, en este sentido, se evidencia mayor participación en la educación superior de la mujer; 1.266.120 mujeres, versus 1.128.314 hombres.

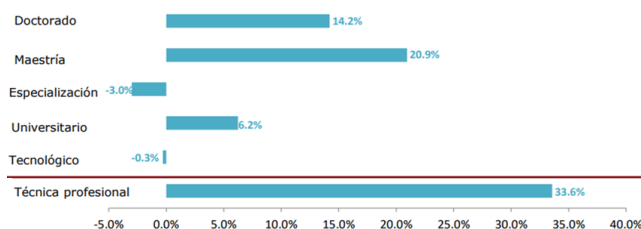
Gráfica 6. Titulaciones por sexo y nivel de formación 2015.



Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016)

En cuanto a la titulación por sexo y nivel, es importante mirar las cifras en términos de mujeres y hombres, que se titulan en los niveles de educación técnica profesional, tecnológico, universitario, especialización, maestría y doctorado, lo que evidencia que en el nivel de especialización hay mayor cantidad de mujeres que tienen un título universitario, y mayor cantidad de mujeres que están haciendo maestría y hay mayor cantidad de hombres que están haciendo estudios doctorales, como también hay mayor cantidad de hombres que están titulados en nivel de técnico profesional.

Gráfica 7. Crecimiento de títulos por nivel de formación



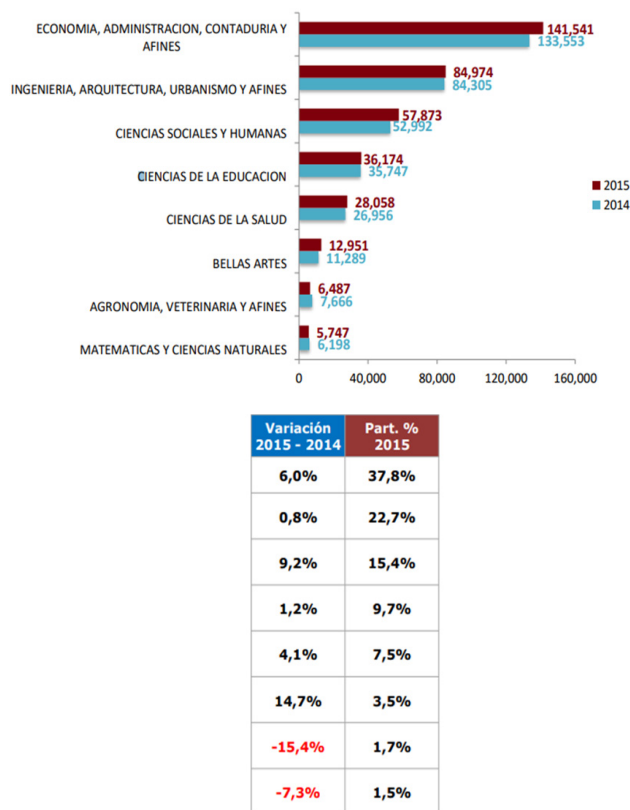
Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016)

En lo referente al crecimiento del número de títulos de formación en cada uno de los niveles, se hace énfasis en la importancia de la formación y específicamente en la formación de los docentes, pues se espera que cualificación profesional, repercute en la calidad y en los resultados de los procesos educativos en todos los niveles. En consecuencia con lo expuesto, se espera que la formación pos gradual tenga algún tipo impacto en los procesos que se desarrollan; entonces, el crecimiento de titulación a nivel de doctorado ha aumentado el 14.9%, maestrías el 20.9%, especialización ha disminuido, -0.3% y en este caso en particular, tiene una razón y es que efectivamente las especializaciones tienen una tendencia a que desaparezcan, entre otras cosas porque la normatividad para los procesos de acreditación de la educación superior, plantean como requisito para ser docente, tener como mínimo nivel de formación, el nivel de maestría; entonces de entrada, la realización de especializaciones se convierten en una ruta de actualización o una ruta de profundización sobre algún objeto de estudio, pero claramente, tener únicamente especialización ya no es condición para acceder al ejercicio de la docencia en educación superior.

Vale la pena precisar que para el caso de las especializaciones medico quirúrgicas, el Ministerio de Educación Nacional y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, les da un tratamiento equivalente a las maestrías, lo anterior en conformidad a lo planteado en el Artículo 247 de La ley 100 de 1993.

Por su parte, el aumento de las maestrías no es gratuito, obviamente es el resultado de la normatividad de ascenso salarial en el escalafón para la educación básica y media de los docentes del sector oficial y de la normatividad en el proceso de acreditación de la educación superior.

Gráfica 8. Titulaciones por área de conocimiento

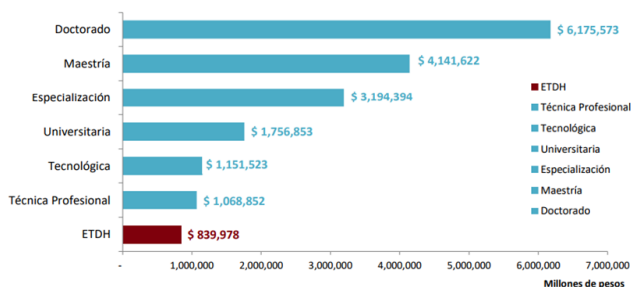


Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016)

En cuanto a las Titulaciones por área de conocimiento, es muy importante esta gráfica porque se ha hablado de la calidad de la educación en función de la pertinencia, ¿qué país tenemos? ¿cuáles son las condiciones reales de nuestro país?, ¿qué necesita nuestro país? y por eso tenemos que las mayores áreas de titulación son economía, administración contaduría y afines, luego ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines; ciencias sociales y humanas; ciencias de la educación, ciencias de la salud; bellas artes; agronomía veterinaria y afines; matemáticas y ciencias naturales. Entonces la pregunta debe ser, si efectivamente el país en este momento, en estas condiciones, pensando en una proyección de calidad que garantice la disminución de las brechas, la construcción de una sociedad más equitativa y justa y la materialización de una paz estable y duradera, realmente requiere de estos programas, o si, simplemente la oferta educativa obedece a una postura muy esnobista, de lo que está o no de moda estudiar, o lo que puede significar el punto de retorno

de la inversión; como acumular más, y no en función de construir entre todos un mejor país.

Gráfica 9. A mayor nivel de educación mayor salario

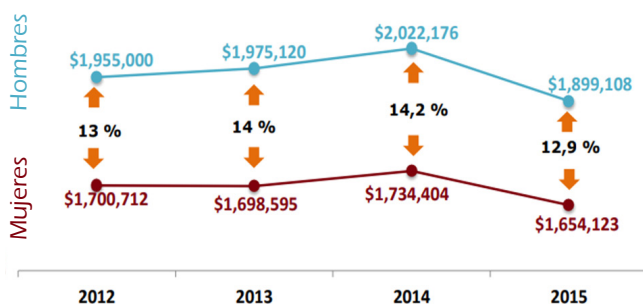


Fuente: Observatorio laboral para la educación. MEN. 2016

En la gráfica anterior, se plantea la relación nivel de educación versus salario y se presentan datos en los que se refleja que a mayor nivel de educación hay una mejor remuneración salarial. Lo anterior, es tomado del observatorio laboral para la educación del 2016; lo que está por establecerse es, si los niveles de formación, están afectando en la vida real los procesos que se adelantan en el aula; con los estudiantes y si están impactando la calidad de la educación, o si, solo se convierten en asuntos, que dan puntaje en los procesos de acreditación, cuando las Instituciones de Educación Superior presentan ante el Ministerio de educación las nóminas de docentes con formación doctoral y esto a su vez, repercute en los conceptos de los pares en los procesos del sistema de aseguramiento de la calidad.

Otro asunto para reflexionar, son las causas que están movilizando a los profesionales para iniciar y culminar procesos de formación doctoral, si son motivos eminentemente relacionados con el amor por la epistemología, la filantropía, el altruismo o motivaciones económicas. Lo cierto, es que el aumento de los niveles de formación en una sociedad debe estar orientado hacia la satisfacción de las necesidades y la mejoría de las condiciones de vida, es decir promover y garantizar desarrollo social.

Gráfica 10. Salarios por sexo para nivel universitario



Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016)

En ese mismo sentido, es necesario mirar la igualdad de las condiciones con las que se realiza la remuneración salarial a las mujeres, pues como se evidencia en la gráfica, las mujeres reciben menor cantidad de salario que los hombres, aun cuando en apartados anteriores se mencionaba que se había incrementado la participación de la mujer en las titulaciones por sexo y nivel; ya que en los últimos años, hay más mujeres que recibieron títulos a nivel universitario, especialización y maestría y sin embargo pese a estos cambios en la participación de la mujer en los procesos formativos en la educación superior, en el aspecto salarial, se evidencia una inequidad que afecta la calidad de la educación superior desde la perspectiva de género. Con este panorama, se hace necesario centrar la mirada en las necesidades del país, y que la docencia universitaria, así como la docencia de la educación básica y media, a partir de serios procesos de reflexión y acción se pregunten por lo que está ocurriendo en la educación en el país. Así mismo, que se indague por las demandas sociales, por lo que está ocurriendo en términos de cobertura, de tasas de ingreso y retención, deserción y demás asuntos que afectan la calidad de la educación.

COBERTURA Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Lo expuesto anteriormente, solamente está configurado por unas cifras que muestran el panorama de la educación básica, media y superior, en términos de cobertura, por lo que se hace necesario contraponer la cobertura versus la calidad, donde retomando lo expuesto por (Cárdenas, 2012, pág. 195) en donde plantea que: preocuparse por la cobertura de la educación es pensar que unas personas tienen la oportunidad de relacionarse con el conocimiento, mientras que otras no; de manera similar, adicionar el calificativo de calidad a la educación es, por una parte, asumir que ya el problema de la cobertura está solucionado y, por otra, es plantear que en los tiempos presentes lo necesario es procurar un espacio para que las personas establezcan más y mejores relaciones con el conocimiento.

Y es en este momento del texto, en donde se hace mayor énfasis en el asunto de la cobertura, pues de esos estudiantes que vemos en la educación básica y media, unos pocos van a tener la oportunidad de entrar en la educación superior y otros no van a tener la oportunidad, y por lo tanto lo que plantea (Cárdenas, 2012), se hace evidente, cuando escribe que “solamente se puede empezar a hablar de calidad cuando se supera el tema de la cobertura” y en Colombia no se ha superado el tema de la cobertura y mucho menos en educación superior. Lo anterior, es un tema de vital importancia y muy neurálgico, ya que convoca a pensar, desde que postura epistémica,

política y económica, la sociedad colombiana está asumiendo el tema de la calidad de la educación, máxime cuando en el territorio colombiano ni siquiera se ha superado la cobertura.

ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA CON LA EDUCACIÓN SUPERIOR. DEBILIDADES Y FORTALEZAS

Para establecer el estado actual de la articulación entre la educación básica y media con la educación superior, se propone la siguiente pregunta: ¿cómo se están desarrollando en los procesos educativos de la educación básica y media las tendencias de la educación superior: internacionalización de la investigación, interdisciplinariedad, relación de la teoría con la práctica y la vinculación de las tecnologías?

Indagar por estos asuntos, es centrar la mirada en las formas cómo se están abordando las tendencias en educación superior en los niveles de básica y media, con relación a lo anterior se encuentran unas condiciones que han estado presentes en los tres últimos planes sectoriales de educación, en los cuales, se pueden identificar como fortalezas que se han impulsado programas desde las políticas públicas, que incentivan la articulación de la educación media con la educación superior. En los últimos años, se han evidenciado acciones encaminadas al fortalecimiento de la educación media, es así, como en el año 2008, mediante el Decreto 330 se creó la Dirección de educación media y superior, entre las cuales se plantean las siguientes funciones:

- A. Elaborar programas y proyectos que contribuyan a la articulación de la educación media con la educación superior y con el mundo del trabajo.
- B. Coordinar el Fondo de Financiamiento para la Educación Superior y gestionar otras acciones para

promover el acceso y permanencia a la educación superior de los bachilleres.

- C. Establecer relaciones con instituciones de Educación Superior y demás organizaciones que permitan identificar programas, generar acuerdos y fomentar las acciones conjuntas de las Instituciones de Educación Superior con las instituciones oficiales de educación media.
- D. Coordinar con el SENA y demás entidades de formación laboral, las políticas, planes y programas que articulen la educación formal y no formal con el mundo del trabajo.
- E. Adelantar proyectos y programas para la actualización y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional – PEI, del currículo y demás programas.
- F. Orientar y prestar asesoría a los colegios distritales en la organización y gestión administrativa y pedagógica de la educación media, así como el mejor aprovechamiento de los espacios escolares y el tiempo extraescolar.
- G. Desarrollar programas que estimulen la innovación de los métodos de enseñanza en las distintas áreas del conocimiento y la actualización de los métodos y sistemas de evaluación utilizados por los docentes.
- H. Formular programas y proyectos que promuevan la cultura de paz y derechos humanos en los colegios y la inclusión de su enseñanza dentro del plan de estudios y los Proyectos Educativos Institucionales. I. Apoyar la implementación de estrategias y acciones que contribuyan al mejoramiento de la convivencia escolar y a la resolución de los conflictos propios de los colegios.

Sumado a lo anterior, en las últimas administraciones se han destinado recursos significativos y se han realizado algunas acciones para la atención integral de la educación media, como se evidencia en la siguiente tabla:

TABLA 1. PLANES SECTORIALES DE EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN MEDIA			
Plan sectorial	Proyecto	Acciones	Recursos
Plan Sectorial de Educación de Bogotá (2016-2020) Hacia Una Ciudad Educadora	Proyecto de inversión 1073, denominado Desarrollo integral de la educación media	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento a académico a las IED • Preparación para la vida de los jóvenes de 10 y 11 • Facilitar mecanismo para el tránsito de la educación superior 	112.289 (Millones de pesos de 2016)



TABLA 1. PLANES SECTORIALES DE EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN MEDIA			
Plan sectorial	Proyecto	Acciones	Recursos
Plan Sectorial de Educación de Bogotá (2012-2016) Bogotá Humana	Proyecto de inversión 891. Media fortalecida y mayor acceso a la educación superior	<ul style="list-style-type: none"> • Pacto por la educación superior • Consejos de asesoría académica • Formación y cualificación docente • Bienestar integral de los estudiantes 	730.4417 (millones de pesos)
Plan Sectorial de Educación de Bogotá (2008-2012) Educación de Calidad para una Bogotá Positiva	Proyecto Jóvenes con mejor educación media y mayores oportunidades en educación superior	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar los estudios de la Educación Superior en la misma institución educativa, en el nivel técnico profesional. • Aportes a las localidades al ofrecer programas relacionados con las problemáticas. • Desarrollo de estrategias académicas para la configuración de proyectos de vida que favorecen la participación de la juventud en la ciudad. • Ampliación de las opciones en educación superior para los jóvenes egresados de los colegios articulados 	62.030 (millones de pesos)

Fuente: El autor

Es interesante ver como en los Planes Sectoriales de Educación de Bogotá, se plasma la voluntad política para movilizar los recursos conducentes a fortalecer la educación media y su articulación con la educación superior. Sin embargo y pese a esfuerzos de las Instituciones Educativas Distritales (IED), de docentes y de estudiantes comprometidos con el proceso de articulación, dicho ejercicio se reduce en algunos casos a la firma de convenios de continuidad de estudiantes en la cadena de formación con las instituciones de educación superior en los niveles de educación técnica y tecnológica.

Vale la pena mencionar, un ejercicio de caracterización que se adelantó en el año 2010 en la SED, con el acompañamiento de los Equipos de Calidad en las diferentes localidades; en él, se planteó, que de los 270 colegios distritales que habían adelantado procesos de articulación con entidades de educación superior, sólo se llevaron a buen fin, en términos de titulación, los que estaban articulados con el SENA, ya que los estudiantes de las IED, recibieron el título de técnico o tecnólogo. Los otros colegios, que estaban articulados con instituciones de educación superior; universidades y demás, lo que hicieron fue diseñar planes de estudios en los cuales se desarrollaban competencias que eran certificadas con créditos académicos, que en algún momento serían homologables cuando el estudiante

ingresara a la educación superior, pero, en muchos de los casos, las instituciones de educación superior no garantizaron la continuidad de los estudiantes en los programas de pregrado y la titulación.

En términos generales, las propuestas curriculares de articulación con la educación superior en las IED, siguen siendo muy incipientes en relación con el desarrollo de las tendencias de la educación superior, es decir, en lo referente a la investigación, la internacionalización, la vinculación de las tecnologías a los procesos educativos y la relación de la teoría y la práctica.

En cuanto a la investigación, en el informe de gestión del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) del 2013, se presenta que fueron radicadas 65 propuestas de investigación y 103 de innovación, pero adicionalmente éstas fueron iniciativas individuales de docentes y no de colectivos o de redes de maestros. Desde la gestión del conocimiento en la educación básica y media en las IED, no se naturaliza la investigación en sus prácticas pedagógicas, pues la estructura curricular y operativa no contempla espacios académicos, ni tiempos protegidos para el fomento de la investigación y no se establecen redes de investigación impulsadas

por la SED en todas las localidades, que permitan construir, validar y circular formas de producción de conocimiento. No obstante, existen colectivos de maestros y maestras que de manera voluntaria organizan y desarrollan procesos de investigación, pero se convierten en esfuerzos aislados que no representan la totalidad de las prácticas.

Hay una experiencia muy importante que se realizó en la Localidad de Kennedy, en el año 2009, en donde el Equipo de Calidad, lideró un ejercicio de sistematización de experiencias, convocando a los 40 Colegios Distritales de la localidad en mención. La invitación se extendió a Directivos y Docentes, para que sistematizaran las experiencias, y como resultado de este ejercicio, publicaran un texto, que diera cuenta de lo que se estaba haciendo en la educación básica y media durante ese período. De los 40 colegios convocados, únicamente asistieron al seminario de taller de sistematización de experiencias, 10 IED, de las cuales 7 publicaron sus procesos. El texto se denominó: "La escuela narrada desde dentro", y fue el resultado de un proceso de formación y reflexión de los docentes y directivos en torno a experiencias educativas la localidad de Kennedy.

Otra experiencia significativa de la misma localidad, fue el ejercicio que realizó en el año 2013, la comunidad educativa del Colegio La Amistad, IED, quienes sistematizaron las prácticas pedagógicas y publicaron un libro que dio cuenta de la historia del Colegio, pero desde la mirada reflexiva de las prácticas pedagógicas a propósito de la conmemoración de los 40 años de fundación. El texto se llamó: Una mirada al pasado, al presente y al futuro de las prácticas pedagógicas. 40 años de Amistad.

Lo anterior se expone, para hacer visible, que estos ejercicios de producción académica, no son comunes en las localidades, debido a la forma cómo está pensado y estructurado el sistema educativo de básica y media; situación que dificulta los procesos de investigación y publicación, pues aunque existe en los colegios, un tipo de recurso financiero que podría ser utilizado para tal fin, faltan iniciativas que convoquen a las comunidades en torno de un proyecto editor, así como, una instancia institucional que permita potencializar los saberes que se están desarrollando en las instituciones educativas, por lo que en conclusión, desde la gestión del conocimiento, en la educación básica y media en las instituciones, no se naturaliza la investigación en los currículos y en el sistema de evaluación de docentes no se incentiva la publicación y transferencia de nuevos conocimientos para la reubicación salarial.

Los profesores que trabajan en pregrado en las instituciones de educación superior, y que en muchos casos son profesores de colegios de la educación básica y media, manifiestan que los estudiantes de primeros semestres, presentan una gran dificultad cuando empiezan a desarrollar seminarios o cursos de investigación, y es que los estudiantes, tienen medianamente algunas nociones o aproximaciones a la investigación cuantitativa, desde lo que se desarrolla en biología, física y química, de cara al método científico, que se desarrolla en los contenidos del área de ciencias naturales.

En ese mismo sentido, los profesores expresan que los estudiantes desconocen la investigación social y cualitativa; y eso tiene una razón de ser, porque realmente cómo está concebido el sistema educativo, no se genera investigación sobre las ciencias sociales en los contextos educativos, y las iniciativas que existen, son el resultado de profesores inquietos, profesores que objetivan su práctica y de profesores atrevidos; que se atreven a investigar, aun cuando no hay tiempos protegidos, cuando no hay recursos, cuando es un sistema que no está pensado para el desarrollo y el fomento de la investigación.

El sistema educativo de la básica y media, está pensado para la transferencia del conocimiento, para que las nuevas generaciones se apropien del conocimiento producido por la sociedad, y como consecuencia de la no naturalización de la investigación, no se establecen redes locales de investigación que permitan construir, validar y circular formas de producción de conocimiento. Como se mencionó anteriormente, las redes existentes son el resultado de iniciativas individuales o colectivas que movilizan recursos propios para gestionar la el desarrollo de proyectos de investigación y participar en eventos académicos nacionales e internacionales para socializar y transferir saberes.

En cuanto a la interdisciplinariedad, se evidencia un problema muy grande que está relacionado con la forma como está concebido el plan de estudios, pues está pensado, desde una modalidad de áreas de conocimiento; áreas que están fragmentadas, que no permiten el vínculo, entre los docentes y los contenidos, con unos parámetros que hacen que los profesores tengan las aulas exactas, con los estudiantes exactos y los tiempos exactos, sin posibilidad de pensarse y que no haya mucho tiempo para poder generar unos diálogos disciplinares y por lo tanto, los procesos de enseñanza, aprendizaje se realizan de forma fragmentada, sin la posibilidad de exponer a los estudiantes aproximaciones o formas interdisciplinares de construcción de conocimiento.

En cuanto a la relación de la teoría y la práctica en la innovación, no se materializa en todas las áreas del conocimiento y aún se siguen desarrollando procesos de enseñanza basados en la transmisión de información, sin que se tenga en cuenta los contextos y la aplicabilidad de la teoría en la solución de problemas cotidianos, en lo relacionado a la aplicación y vinculación de las de las tecnologías, se encuentran 3 situaciones:

La primera, se refiere a la escasez de condiciones materiales, en donde se encuentran instituciones que no cuentan con equipos de cómputo y otras tecnologías, inclusive instituciones en Bogotá, donde hay dificultades para la conectividad; comunidades educativas ubicadas en zonas rurales como: Pasquilla y Sumapaz entre otras. También se encuentran otros sitios en algunas localidades en donde ni siquiera hay una posibilidad efectiva de conectividad y por lo tanto la vinculación de las TIC es nimia.

La segunda situación, se refiere a la brecha generacional entre docentes y estudiantes, que ocasiona resistencia en algunos maestros para incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al proceso educativo, ocasionando que los procesos formativos se desarrollen de la manera tradicional. La última situación, y no menos importante que las anteriores, se refiere a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes que también dificultan el uso de las TIC fuera de los ambientes de la institución educativa.

Después de describir de una manera sucinta el panorama de las tendencias de la educación superior en la educación básica y media, se plantea nuevamente la pregunta por ¿cómo se están desarrollando los procesos de articulación? Y siendo consecuentes con los anteriores escenarios, se vislumbran condiciones económicas, políticas, sociales y culturales que dificultan una verdadera articulación entre la educación básica y media con la educación superior, lo que pone en evidencia la necesidad de fortalecer los aspectos anteriores en los currículos de las IED.

Lo anterior, para poder construir de manera colectiva una cultura de la educación superior, que inicie en la educación inicial, avance en la básica y media y materialice las tendencias contemporáneas de la educación superior en los contextos sociales y por ende, la relación educación y sociedad planteada al comienzo del texto, permita transformar y mejorar las condiciones de vida de los jóvenes de la ciudad, aportando, desde los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles del sistema educativo a la construcción de sociedades más equitativas y justas.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

¿Qué podemos hacer y cuál es la ruta para construir de manera colectiva una cultura de la educación superior? pues se hace necesario y urgente devolver y posicionar la reflexión pedagógica y didáctica al interior de la educación básica, media y superior, asunto fundamental para transformar lo descrito. Esta tarea, debe convocar a directivos, docentes del país, sobre todo en estos tiempos en que la educación se ha instrumentalizado y el afán por la acreditación, parece ser la razón de existir de las instituciones educativas, o sea, es más importante acreditarse que reflexionarse y formar a las nuevas generaciones para la transformación social.

Lo anterior implica, sacarle el tiempo al tiempo, dentro de las dinámicas escolares y permitir que docentes y directivos puedan reflexionar sobre el sentido de lo que se hace, encontrando en sus prácticas, las construcciones y desarrollos del saber pedagógico, así como, las nuevas formas de producción y circulación de conocimientos dentro de comunidades educativas; es importante devolverle la condición de productora de conocimiento a la educación básica y media, o sea que allí, también se produce un conocimiento, un saber pedagógico, para desmitificar dos asuntos, el primero, que en la educación básica y media no se produce el saber pedagógico, asunto que es completamente contradictorio, pues allí, en las aulas de la secundaria, están todas las posibilidades para construir saberes y por lo tanto las aulas se configuran como el espacio propicio para la materialización del discurso pedagógico.

En ese mismo sentido, se debe avanzar en desmitificar que la educación básica y media, es un escenario para la reproducción de conocimiento, producido por editoriales o estándares del estado; por lo que se hace necesario, reconocer dos circunstancias: la primera, que son las instituciones educativas los contextos más fértiles para la construcción del saber pedagógico en la educación básica y media; y la segunda, que se deben materializar proyectos de investigación con recursos propios, convirtiendo las instituciones educativas en centros de investigación que movilicen las fronteras del saber pedagógico.

Los Consejos Académicos, deben convertirse en espacios de reflexión para la transformación, donde a partir de la autonomía institucional se construyan de manera colectiva estrategias curriculares innovadoras que permitan posicionar las tendencias de la educación superior: Internacionalización de la investigación y la educación, Interdisciplinaria, relación teoría-práctica e innovación y auge de las tecnologías

de la información y la comunicación. Para que los estudiantes, cuando ingresen a la educación superior no sientan un cambio tan abrupto si no que, por el contrario, evidencien el avance en la complejidad y gradualidad de saberes propios del cambio de nivel. Urge incluir en los planes de estudio de la educación básica y media, áreas optativas que fomenten la investigación, el uso de las TIC, en las cuales, se puedan promover el desarrollo de competencias relacionadas con la búsqueda y selección de la información, aplicación de normas de citación y referenciación, así como el fortalecimiento de la lectura y escritura de textos académicos. Lo anterior en el marco de procesos de investigación formativa.

También es importante que las instituciones de educación superior, se comprometan como parte de la proyección social, como función sustantiva, en diseñar programas de apoyo que permitan la cualificación curricular de la educación media para que uniendo esfuerzos, se puedan incidir en la calidad de la educación. En esa misma línea, se deben fortalecer los procesos de formación docente, relacionados con el desarrollo de competencias para el abordaje de la interdisciplinariedad, uso de las TIC y procesos de investigación, lo anterior garantizaría que los docentes realicen transferencia de conocimiento con sus estudiantes y por ende se fortalezcan curricularmente las tendencias de la educación superior.

Finalmente, es urgente establecer el diálogo entre educación y sociedad; diálogo que debe ser posicionado desde el comienzo en la educación básica y media hasta los más altos niveles de la educación superior, para las comunidades educativas, realicen la lectura del momento histórico, de las necesidades del contexto local y global, para que los desarrollos que se realizan en lo educativo transformen las realidades, potenciando las capacidades humanas y disminuyendo la inequidad e injusticia social.

REFERENCIAS

- Camacho, C. A. (2008). ¿Autonomía o control? Criterios para medir la calidad de la educación superior. Ecosalle, 1-10.
- Cárdenas, F. (2012). Del conocimiento declarativo al conocimiento funcional: la necesidad de una transformación didáctica. Actualidades Pedagógicas, 193-214.
- IDEP- Universidad Nacional de Colombia. (2010). Caracterización de docentes del sector público de Bogotá-2009. Bogotá: IDEP.
- Martínez, A. (s.f.). Una mirada arqueológica a la pedagogía. Red Académica.
- Programa Bogotá como vamos. (2013). Informe de Calidad de Vida. Bogotá 2013. Bogotá: El Tiempo Casa Editorial.
- Secretaria de Educación del Distrito. (2014). Caracterización sector educativo de Bogotá, Año 2013. Bogotá: SED.
- Sen, A. (2011). La idea de la justicia. Bogotá: Santillana Ediciones.
- Bauman, Zygmunt (2008) Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias. Buenos Aires: Paidós
- DANE.(2017) Boletín Técnico. Educación Formal (EDUC) https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/boi_EDUC_17.pdf
- Espinal, Cruz Elena (2006) “A propósito de la Universidad. Problemas, contextos y alternativas”. En: Universitas Humanistica. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Vo. 62, p. 91-107.
- Ministerio de Educación Nacional (2016) Caracterización y Seguimiento a las Condiciones de Vinculación Laboral de los Graduados De Educación Superior y Certificados de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-376089_recurso_1.pdf
- Secretaria Distrital de educación. Plan Sectorial de educación (2016-2020) https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2017/Plan_sectorial_2016-2020.pdf
- Villarreal Cristian (2014) Seguimiento al Proyecto 891 “Educación Media Fortalecida y mayor acceso a la educación superior” y su presupuesto en el marco del Plan de Desarrollo “Bogotá Humana 2012-2016” Ensayo académico para optar por el título de Especialista en Finanzas y Administración Pública <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/12750/Seguimiento%20al%20Proyecto%20891>
- Morales, M (2013) Un presente y futuro de la gestión educativa. Sistematización del proceso de redimensión del componente teleológico (misión y visión) del P.E.I del Colegio la Amistad I.E.D. En el libro: Una mirada al pasado, al presente y al futuro de las prácticas pedagógicas. Compilador. Colegio la Amistad I.E.D. VPS Printing. Bogotá, Octubre 2013. ISBN: 978-958-58138-09
- Morales, M (2013) Una vida de vínculos con la Amistad. Relato de vida. En el libro: Una mirada al pasado, al presente y al futuro de las prácticas pedagógicas. Compilador. Colegio la Amistad I.E.D. VPS Printing. Bogotá, Octubre 2013. ISBN: 978-958-58138-09
- Morales, M (2011) La sistematización de experiencias como metodología de investigación educativa. En el libro: La escuela narrada desde dentro. Compilador. Autores Editores. Equipo de calidad de Kennedy. Bogotá, Diciembre 2011 ISBN: 978-958-20-1064-5.

Conferencias presentadas en el Coloquio

Enfoques para la calidad educativa y su medición

Ernesto Fajardo Pascagaza¹⁸

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia versa sobre la calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación, busca responder de manera coherente a la necesidad fundante de explicar las diversas dimensiones y los ejes articuladores para reconocer el mejoramiento de la calidad de un sistema educativo a partir de la toma de decisiones responsables, así como la realización de eventos evaluativos para reorientar y reajustar los procesos educacionales. Con esta presentación se pretende hacer una reflexión en torno a la calidad educativa y su medición asumida desde el desafío de la calidad de la educación, los criterios para evaluar la eficiencia en la calidad de la educación, las características y utilidad del concepto a partir de lo complejo y totalizante, lo social e históricamente determinado, la constitución de la imagen-objetivo de la transformación educativa, de la constitución del patrón de control de la eficiencia del servicio, de las dimensiones y ejes que definen la calidad, a partir de la dimensión técnico-pedagógica, el eje epistemológico, el eje pedagógico, el eje de organización, la utilidad de la propuesta para mejorar y evaluar la calidad de un sistema concreto.

DESARROLLO TEMÁTICO

En cuanto al desafío de la calidad, se comprende a partir de las transformaciones globales que inciden en el orden internacional y por consiguiente afectan el reordenamiento de las economías mundiales

respecto a la injerencia de las ciencias y tecnologías y su consecuente afectación a los sistemas educativos y los retos que debe asumir desde las manipulantes burocratizaciones de las administraciones así como de las rutinizaciones de las prácticas escolares, los precarios y obsoletos contenidos curriculares y los resultados finales ineficientes.

La aparición del concepto calidad de la educación se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Proviene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en expectativa, sobre todo, porque bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la calidad se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final. En palabras de Salazar y García (1996), la calidad es un atributo que distingue las cosas, las personas, los bienes y los servicios. La calidad de un producto o un servicio define entonces, las propiedades y las características que le confiere su aptitud o capacidad para satisfacer necesidades explícitas o implícitas.

Desde la perspectiva de la tecnología educativa, se entiende la calidad de la educación como eficiencia, y esta eficiencia como rendimiento escolar. A partir de la instauración de una política educativa de corte

¹⁸Doctorando en Educación, Doctorando en Filosofía, Magister en Filosofía, Magister en Educación, Magister en Teología, Especialista en Educación, Licenciado en Filosofía, Licenciado en Teología, Formación Sacerdotal. Docente Universidad Santo Tomás, docente Universidad Militar. Miembro del grupo de investigación Aletheia USTA. ernestofajardo@usantotomas.edu.co.

neoliberal se buscan justificaciones académicas que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación. Estas justificaciones crean nuevos fetiches pedagógicos que se caracterizan por su debilidad conceptual, tal es el caso de términos como calidad de la educación.

Para Aguerredondo (2017), la calidad educativa se la define restrictivamente, se la transforma en una medición, para lo cual se la inscribe en un marco puntual casi positivista, muchas veces hasta conductista, leyendo sólo conductas específicas. Sin embargo, el concepto de calidad de la educación está lleno de potencialidades. Es por esto necesario traer a la discusión las ideas de eficacia y eficiencia que están relacionadas con esta cuestión. Estos conceptos han sido tradicionalmente muy resistidos en el campo de la educación en general. Capella (2006) define a calidad de la educación como la pertinencia de los sistemas educativos para responder las demandas socioculturales, ya que las escuelas son transmisoras de pautas culturales y de escenarios para la socialización.

Estos conceptos llegaron a la bibliografía educativa directamente importados de la teoría de la administración basada en el modelo de la eficiencia económica (eficientismo). Este concepto da un valor prioritario a los elementos materiales y establece metodologías como la de costo-efectividad, difícilmente trasladables a los sectores sociales, y por ello al área educativa. Algunos intentos de replanteo en este sentido (como la propuesta del análisis de costo beneficio) no superaron las limitaciones intrínsecas de estas aproximaciones. La noción de calidad de la educación se anida en una concepción más amplia sobre el capital humano. De acuerdo a los teóricos fundacionales de esta teoría, existen actividades humanas que afectan el consumo y el ingreso monetario y, por tanto, se requiere invertir en las mismas para integrar el factor humano como variable de crecimiento económico (Becker, 1964; Schultz, 1971).

No se puede dejar de reconocer que hay sistemas de baja calidad y poco eficiente, es decir que se logra poco con los medios que se tienen aun cuando no sean muchos. La inexistencia de evidencias objetivas recogidas sistemáticamente no ha hecho posible contrastar objetivos con resultados para tener una idea realista de los niveles de eficiencia y eficacia de la educación.

A partir del criterio de calidad no económico se evalúa la eficiencia para una educación de calidad teniendo dos referentes claros: cómo dar mejor educación y cómo hacerlo para todos. Esto va a permitir establecer

que un sistema educativo eficiente es el que da la mejor educación que se puede a la mayor cantidad de gente. Se constituye entonces en un nivel instrumental: depende de la dimensión sustantiva, depende de cómo se defina, en la instancia políticotécnica, qué es mejor educación. Por lo tanto, el juicio de eficiencia no se realiza a partir de criterios que salen de la lógica económica, sino a partir de criterios que se originan en la lógica pedagógica. El concepto de desarrollo de las personas y de la sostenibilidad de las sociedades en términos de equidad, puede expresarse como: “el involucramiento y compromiso en la redistribución de recursos (diferencias, condiciones o costos) de acuerdo con una ética y visión filosófica de equidad compartida acerca de lo que es justo para los constituyentes de la colectividad” (MacMahon, 1982).

En cuanto a las características y utilidad del concepto, este se puede asumir desde algunas variables para su comprensión. Desde lo complejo y totalizante toda vez que el concepto de calidad es totalizante, abarcante, multidimensional. Es un concepto que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo. Desde lo social e históricamente determinado, el concepto se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto y en un momento concreto. En este sentido, los criterios concretos que se tomen para definirlo variarán en las distintas realidades. Según Miranda (2006), la calidad se manifiesta en todas las instancias de la vida educativa, como su estructura, el sistema educativo, la organización escolar, la práctica pedagógica, etc.

Cuando el concepto se constituye en imagen-objetivo de la transformación educativa, su incidencia se establece en una sociedad determinada y la calidad de la educación se define a través de su ajuste con las demandas de la sociedad que cambian con el tiempo y el espacio. Esto da lugar a que posee pertinencia específica. Igualmente, este concepto se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio. Además de servir de norte para orientar la dirección de las decisiones, la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos.

Un sistema educativo eficiente no será, entonces, aquél que tenga menos costo por alumno, sino aquél que, optimizando los medios de que dispone sea capaz de brindar educación de calidad a toda la población. Por esto, al decir mejor educación para toda la población se integra en una relación dialéctica de mutua retroalimentación las dimensiones sustantiva y la instrumental.

La educación es un sistema complejo, es decir, un sistema en el cual, en la totalidad o la unidad, existe la diversidad, por lo que la unidad o totalidad es la síntesis de múltiples determinaciones. Un sistema complejo se caracteriza porque contiene múltiples subsistemas fuertemente conectados y es autónomo. Los sistemas sociales se autotransforman y tienen conciencia de su autotransformación, es decir, tienen y hacen su propia historia.

El motor de la transformación es la contradicción de las fuerzas opuestas. Un sistema existe porque fuerzas contrapuestas determinan un equilibrio de sus estructuras y de las formas de existir de estas estructuras. En este sentido, los elementos que definen la estructura básica del sistema educativo son de diferente orden, pero pueden distinguirse, a partir de diferentes niveles de análisis, como un conjunto de principios vertebradores y estructurantes a manera de formas soportantes que rigen la organización de sus distintas instancias. Es por eso que cuando hay congruencia o consistencia entre estos ejes fundamentales (ideológicos, políticos, pedagógicos, etc.) y la organización (o la apariencia fenoménica) del aparato educativo, no se percibe inconsistencia y, por ende, no se cuestiona la calidad de la educación. En realidad, lo que pasa es que hay consistencia entre el proyecto político general vigente en la sociedad, y el proyecto educativo que opera. Es este ajuste, lo que define la existencia de calidad.

Los principios vertebradores fundamentales para la definición de la calidad de la educación se agrupan en dos grandes dimensiones: en primer lugar, existe un nivel de definiciones exógenos al propio sistema educativo que expresa los requerimientos concretos del subsistema de la sociedad a la educación. Éstos, que están a nivel de las definiciones político-ideológicas, se expresan normalmente como fines y objetivos de la educación. Y, por otro lado, diversas definiciones político-ideológicas. Éste es el aspecto fenoménico, lo que se ve materialmente y se llama sistema educativo.

Esto implica que para explicar qué es la calidad de la educación se deben acordar definiciones o, lo que es lo mismo, se deben hacer opciones. El Banco Mundial, que ha sido la agencia con mayor impacto técnico y económico en estas reformas (Samoff, 1996; Torres, 2002), afirma que una definición de calidad educativa debe incluir los resultados de los alumnos; y esta «orientación hacia los resultados significa que las prioridades en la educación son determinadas a través de un análisis económico, de la implementación de estándares y la medición de esos estándares» (The World Bank, 1995a, p. 94).

La demanda más global es la responsabilidad por la generación y distribución del conocimiento. A partir de esta demanda es que se dice que un sistema educativo no es de calidad si no nos transmite conocimientos socialmente válidos. En segundo lugar, aparecen otras demandas de la sociedad, que no son demandas generales, sino específicas, y que surgen de las interrelaciones del sistema educativo con otros subsistemas. Por lo tanto, un criterio para definir en el nivel macro si el sistema educativo es o no de calidad, es reconocer si el sistema educativo alimenta al sistema cultural con los valores que este reclama para constituirse como sociedad, es decir, si cumple con su función de ayudar a la integración social.

En este orden, el sistema político también hace demandas al sistema educativo resumidos en la cuestión educación-democracia. Demanda valores y comportamientos específicos que deben ser transmitidos por la escuela. En cuanto al sistema económico, dos son las áreas de compromiso del sistema educativo: la formación para el mundo productivo y el aporte científico para el desarrollo. Cobra vigencia por lo tanto la capacidad de comunicarse adecuadamente en forma oral y escrita; la capacidad de trabajo en equipo; y la capacidad de ejercer la función productiva de una manera crítica.

En cuanto a la dimensión técnico-pedagógica, la demanda global (por el conocimiento) y las demandas específicas (por los requerimientos de los sistemas cultural político y económico) se expresan en modos fenoménicos concretos. Hay opciones técnicas o técnico-pedagógicas que modelan una forma concreta de cómo se organiza y cómo es el sistema educativo. De allí que se puede distinguir, por un lado, el nivel político-ideológico y, por el otro, las decisiones técnico-pedagógicas. Estas últimas son las que expresan el compromiso concreto del aparato escolar para responder o no a las demandas de los demás sectores de la sociedad. Según lo anterior, los ejes o dimensiones que describen las opciones técnico-pedagógicas se pueden agrupar en tres grandes áreas: el eje epistemológico, el pedagógico y el de organización.

Por lo tanto, se debe estar atentos a cómo la ciencia y la tecnología configuran nuestro entorno material, intelectual y cultural (Schleicher, 2007). El fin último es formar ciudadanos preparados en lo científico y en lo humano, con criterio propio, seguros de sí mismos, atrevidos y con ganas de emprender (Segarra, 2008).

En cuanto al eje epistemológico éste se pregunta sobre qué definición de conocimiento existe en el sistema educativo. Así como sobre la demanda básica

global que hace la sociedad a la educación sobre la distribución del conocimiento si es socialmente válido. Igualmente se pregunta sobre cuáles son las áreas de conocimiento que están incluidas dentro del sistema educativo y qué definición de contenidos de la enseñanza existen. Ante esta realidad se pregunta respecto a qué tipo de conocimiento y qué modelo epistemológico es el que requiere la sociedad hoy. En este sentido se establece una preeminencia de las características relacionadas con la cultura humanista, o las relacionadas con la cultura tecnológica y se agrega la necesidad de conocer para operar, para transformar, para generar investigación y desarrollo. Por lo tanto, es fundamental fomentar en los alumnos capacidades de análisis-síntesis y contribuir al desarrollo de un espíritu crítico (Monge, 2008). Conocimiento y transformación operación son dos caras de la misma moneda.

Respecto al eje pedagógico, la primera opción a realizar dentro de este eje tiene que ver con las características del sujeto que aprende. Esto implica una definición de las características psicológicas del alumno, ya que define quién es el sujeto de aprendizaje. La segunda opción dentro del eje pedagógico se refiere a la definición de cómo aprende el sujeto el aprendizaje, o sea qué teoría del aprendizaje se adopta. La tercera opción dentro del eje pedagógico responde a la pregunta: ¿qué características tiene el rol docente? Igualmente se pregunta sobre ¿Cómo se organiza la relación entre estos sujetos? ¿Cómo se organiza la relación de enseñanza-aprendizaje? Esto resume la problemática de la didáctica, de la organización de la propuesta de enseñanza.

Y para que tenga calidad, sus características deben respetar las opciones anteriores. Es decir, deben posibilitar el conocimiento tecnológico, contemplar que el alumno es un sujeto constructivo, transmitir valores de democracia, todo lo que hasta ahora se ha visto que define la calidad. La organización de la propuesta de enseñanza supone en primer lugar la intervención didáctica, es decir, lo que ocurre en el aula. Éste es uno de los espacios más críticos para el análisis de la calidad, porque allí se juega la transmisión y la generación del conocimiento. En segundo lugar, la organización de la propuesta de enseñanza abarca decisiones sobre los procesos pedagógicos a nivel institucional como, por ejemplo, las características de la convivencia y la disciplina, y los modelos de evaluación y promoción. Si se pretende generar capacidad crítica y creadora en los alumnos la organización de la propuesta de enseñanza debe incorporar y alentar la posibilidad de duda fundada, de discusiones abiertas entre los alumnos o con el profesor, de visión de contraste entre teorías e ideologías divergentes.

Respecto al eje de organización, la estructura académica del sistema educativo comprende dos cuestiones: la determinación de los niveles y ciclos que se incluyen, y la extensión del período de obligatoriedad escolar. El quantum de educación que se requiere para toda la sociedad no es el mismo en todas las épocas ni en todas las latitudes, y la función que cumple cada etapa (nivel) del sistema educativo ha ido variando de sociedad en sociedad y de época histórica en época histórica. Los sucesivos ciclos y niveles se deben constituir en un desafío que constituya al desarrollo integral de los alumnos.

La propuesta de estructura adecuada es aquella posibilitante de encontrar el momento justo, en términos de madurez, capacidad e intereses de los educandos, y el grado de dificultad apropiado para introducir los cambios necesarios. La segunda opción a realizar dentro del eje organizativo es cómo se define la institución escolar. ¿Se define la institución solamente como la escuela? ¿Se abre la posibilidad de que la institución comprenda también otros espacios educativos?

La unidad concreta desde la cual se define y se visualiza el sistema educativo son los establecimientos escolares. Éstos funcionan de acuerdo con un conjunto de características organizacionales que determinan las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, se podrá definir a la institución escolar no exclusivamente por sus características de organización, sino también como espacio de aprendizaje que, como tal, puede adquirir formas diferentes de acuerdo con las características y necesidades del grupo que se deba atender. Por lo tanto, los elementos desde donde repensar la estructura organizativa de las instituciones escolares son tres: la organización del tiempo, la organización del espacio, y la configuración del poder institucional.

Finalmente, la última opción se refiere a los modelos de conducción y de supervisión, incluyendo tanto los elementos macro que hacen a la conducción general del sistema educativo cuanto los que tienen que ver con el manejo concreto de las instituciones escolares. Se deben incluir en este punto las opciones de descentralización y regionalización. Según lo anterior, se precisa mayor autonomía de los centros escolares, que necesitan una identidad propia y capacidad para adaptarse al tipo de alumnos que reciben (Cabrera, 2007).

CONCLUSIONES

Esta propuesta se considera útil por cuanto responde al interés por explicar las diferentes dimensiones y los

ejos fundamentales desde donde se puede reconocer la calidad de un sistema educativo, de una experiencia, o de una institución escolar no es meramente teórico. Así mismo, esta propuesta forma parte de un ineludible compromiso profesional, y poner a disposición de los tomadores de decisiones algunas herramientas para facilitarles su tarea.

Para mejorar la calidad de un sistema concreto, es pertinente reflexionar sobre uno de los riesgos más comunes en los procesos de reformas de la educación y es la continua contradicción que se presenta entre las necesidades de los tiempos políticos y los ritmos de la realidad. Los cambios en educación no son rápidos y las gestiones políticas pasan rápidamente.

A la hora de evaluar la calidad de un sistema concreto, es conveniente considerar que el otro gran problema que se debe enfrentar desde la toma de decisiones se refiere a cómo reorientar procesos, o sea cómo decidir si un curso de acción debe seguir sosteniéndose, debe profundizarse, o debe abortarse. Es una tarea constante la de prepararse y mejorar las condiciones educativas. (Savater, 1997). Si se quiere transformar la realidad, no alcanza con la mirada del investigador, que trata de comprenderla. Se requiere, además, la mirada de la gestión, que trata de modificarla. En cuanto a la necesidad de construir serios sistemas de control de la calidad, lo primero que se debe aclarar es que éstos deberían incluir no mediciones, sino evaluaciones de la calidad, porque la complejidad de elementos que están expresados en cualquiera de las instancias fenoménicas de la educación hace imposible elaborar una medición confiable. Beeby (1977) sostiene que la evaluación es la recolección e interpretación sistemática de evidencias orientadas, como parte del proceso, a un juicio de valor con un foco de acción.

Pero una cosa es medir logros de aprendizaje y plantear que esto es la calidad de la educación, y otra cosa es decir que esos logros de aprendizaje expresan parte de un problema mayor porque son un insumo que alimenta un proceso de evaluación más global. Para Miranda (2006), la evaluación de la calidad se ha centrado en el desempeño académico, más que con el tipo de gestión de las escuelas. Por lo tanto, lo superficial necesita ser visto, ser aprehendido, para poder, con sus recurrencias o no, encontrar qué es lo sustantivo para entender la dinámica general. No se puede despreciar la medición, en tanto que estos datos son los insumos más concretos que pueden darse a los que toman decisiones. Sin embargo, es importante recordar que estas decisiones sólo se orientarán hacia el largo plazo si la información cuantitativa salida de las mediciones puede ser reinterpretada y medida

en un contexto más amplio que permita hacer una evaluación global.

REFERENCIAS

- <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>
- Becker, Gary S. (1964) Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York: National Bureau of Economic Research.
- Beeby, C. E. (1977). "The meaning of evaluation" en *Current Issues in Education*, n° 4: Evaluation. Department of Education, Wellington, pp. 68-78.
- Cabrera, m. (2007). En j. cruz, "no saber leer es peor que fumar". *El país. Sociedad*. 8 de diciembre, 32-33.
- Capella J. (2006), Gestión de la calidad en la institución educativa. *Educación*. 15(28): 21 -59 .
- MacMahon, W. (1982). Efficiency and Equity Criteria for Educational Budgeting and Financ.
- En: W.W. MacMahon & T.G. Geske (eds). *Financing Education: Overcoming Inefficiency and Inequity*. Urbana, Illinois.: University of Illinois Press.
- Miranda J., (2006), Una referencia particular sobre el concepto de calidad de la educación. *Zona próxima*. 7: 132 -145.
- Monge, j. (2008). En m. a. criado, "internet y el ordenador no han cambiado la enseñanza". *Público. Tecnología*. 17 de marzo, 34.
- Samoff, Joel. Which priorities and strategies for education? *International Journal of Educational Development*, Elsevier, v. 16, n. 3, p. 249-271, 1996.
- Savater, f. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schleicher, a. (2007). "España ha mejorado su educación muy rápido, pero aún está retrasada". *El país. Educación*. 3 de diciembre, 46.
- Segarra, e. (2008). "¿quién le pone el cascabel al gato?". *La vanguardia. Opinión*. 26 de febrero, 26.
- Salazar M , García J. 1996, *Calidad total*. Lima: CINSEYT.
- Savater, f. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schultz, Theodore. *Investment in human capital. The role of education and of research*. New York: The Free Press, 1971.
- The world bank. Chile. Secondary education quality improvement Project. Staff appraisal report. Washington, DC: The World Bank, 1995a.

Conferencias presentadas en el Coloquio

Plan de mejoramiento para la evaluación de desempeño docente en los programas de posgrados de Enfermería Nefrológica del adulto y especialización en Pediatría de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud

Ligia Garzón Morales¹⁹

RESUMEN

La evaluación de desempeño docente es considerada como un proceso formativo en el desarrollo profesional del docente, siendo relevante en las instituciones de educación superior, dado el compromiso social que cada una de ellas tiene en la formación del recurso humano, en especial aquel que está relacionado con la formación de profesionales en el área de la salud.

Siendo pertinente caracterizar éste proceso en la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, en los programas de las especializaciones en Enfermería Nefrológica del adulto y de la Especialización en Pediatría; para tener un acercamiento a la realidad de este proceso en la institución, con el propósito de identificar aquellos aspectos en los cuales se hace necesario proponer alternativas de mejoras y con esto lograr más altos estándares de calidad para la institución.

Palabras clave: evaluación de desempeño docente; evaluación de desempeño docente en educación superior.

DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Cada vez que se habla de educación se observa una fuerte tendencia a pensar la forma de evaluar la

calidad ofrecida en la misma, la cual está dada por los puntajes obtenidos en sus estudiantes en el momento de la realización de pruebas de conocimiento internacionales o nacionales y del desempeño de la institución en las pruebas de calidad; un gran actor de estas instituciones son los docentes como formadores del recurso humano quienes tienen un gran impacto en los estudiantes, siendo necesario conocer el desempeño de los mismos se tienen establecidos controles, que permiten tener un acercamiento; uno de estos tiene que ver con la evaluación docente, la cual es aplicada en unas áreas con mayor rigor que otras y de allí nace la preocupación para realizar el estudio sobre las características que enmarcan la evaluación docente en la Fundación universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS) y específicamente en la especialización médica de pediatría y en la especialización en enfermería nefrológica del adulto, donde notamos grandes diferencias en el momento de llevar a cabo la evaluación de los mismos debido a que en el grupo de enfermería nefrológica del adulto los docentes que son evaluados son retroalimentados con la información que nace de las evaluaciones pero en el caso de pediatría los docentes no son inicialmente informados que serán evaluados, tampoco la regularidad de las evaluaciones ni quienes las realizarán igualmente se encuentra con poca o nula información sobre los resultados de dichas evaluaciones y esto es pérdida de un material inmensamente importante para

¹⁹Ligia Garzón Morales. Enfermera. Especialista en Docencia Universitaria de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud FUCS. Especialista en Auditoría en Salud. lgarzon@fucsalud.edu.co

el crecimiento del profesorado, la institución y la academia.

La FUCS cuenta con un sistema de evaluación de desempeño docente que depende de la oficina de aseguramiento de la calidad, allí se establecen y dirigen los procesos, procedimientos, tiempos y creación y mejoramiento de los formatos de evaluación para ser aplicados a los docentes, pero existen falencias en relación a si son los adecuados, si son realmente aplicados a la población docente real y conocidos por la población educativa en general (docentes y estudiantes) lo anterior surge ya que al indagar en muchos servicios de las áreas médicas los docentes no están incluidos en el listado de evaluables por los estudiantes y en algunos casos ni siquiera conocen que son evaluados, siendo esto una debilidad en el proceso de evaluación del desempeño, debido a que en las áreas en las cuales asisten los estudiantes hay docentes adscritos o bajo nombramiento los cuales aportan un invaluable conocimiento a los estudiantes y al no ser evaluados, ya sea para exaltarlos o acompañarlos a cualificar sus prácticas docentes tanto en enfermería nefrológica del adulto como en la especialidad de pediatría.

En algunos casos los docentes evaluados no son retroalimentados con las repuestas y valoraciones de sus estudiantes siendo esto importante en la formación como persona y como profesional; la evaluación es considerada como un medio que permite conocer tanto los aspectos favorables como aquellos que se deben corregir y a su vez también ésta permite verificar el cumplimiento a las metas, logros y resultados, lo que conlleva a realizar planes de mejoramiento de acuerdo con las necesidades identificadas del desarrollo de competencias y conocimientos para favorecer el quehacer docente; de ahí la importancia de identificar los aspectos a mejorar de los docentes de la FUCS, a través de la evaluación aplicada a los mismos para evaluar el cumplimiento de sus funciones, responsabilidades, medir su rendimiento como personas, entes inspiradores y que día a día entregan su conocimiento a los estudiantes de medicina y enfermería en las aulas de clase, consultas, practicas, quirófanos y áreas en las cuales hay un proceso de enseñanza aprendizaje.

Es necesario tener en cuenta que cuando se habla de educación hay una fuerte tendencia a pensar que el modelo de evaluar la calidad ofrecida en la misma está dado por los puntajes obtenidos en los estudiantes en el momento de la realización de pruebas internacionales o nacionales sobre sus conocimientos y competencias, o del desempeño de la institución en las aplicaciones en pruebas de calidad, sin embargo es necesario considerar el rol como

formador del recurso humano que cumple el docente, de allí nace la necesidad de fortalecer el proceso de evaluación docente en la institución, realizar estudios de investigación como el desarrollado que permita a la comunidad educativa crecer no solo en conocimiento sino en reconocimiento, mejorar las falencias y llegar a un concepto integral de calidad, para así mismo desarrollar de una manera adecuada un plan de desarrollo profesoral, orientado éste al mejoramiento del quehacer docente y por lo tanto al mejoramiento institucional.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cómo cualificar el proceso de evaluación docente en los programas de posgrados de Enfermería nefrológica del Adulto, y Especialización en pediatría de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS)?

OBJETIVO GENERAL

Diseñar un plan de mejoramiento para cualificar el proceso de evaluación docente en los programas de posgrados de Enfermería nefrológica del Adulto y Especialización en pediatría de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar el proceso de evaluación de desempeño docente realizado en la FUCS.
- Diseñar en forma colectiva el plan de mejoramiento de evaluación de desempeño docente.
- Establecer recomendaciones y sugerencias a la experiencia de la evaluación de desempeño docente.

METODOLOGÍA GENERAL

Para el abordaje del problema de investigación se desarrolló la siguiente ruta metodológica, la cual se construyó en las siguientes fases:

La primera fase consistió en el diseño de la investigación, el cual partió en identificar un problema que estuviera presente y que conllevara al mejoramiento de dicho proceso, identificándose en conjunto con el docente investigador y las estudiantes de la especialización en docencia universitaria, las dificultades en el proceso de evaluación de desempeño docente que se realiza en la FUCS, en los programas de Especialización en Enfermería Nefrológica del Adulto y Especialización en Pediatría. De allí surgió la pregunta de investigación, se plantearon los objetivos generales y específicos. Para el abordaje de estos fue necesario el desarrollo y construcción de fichas e instrumentos de investigación

y talleres de diseño metodológico que permitieran orientar el desarrollo del trabajo de investigación. (Anexo 2: Instrumento de Análisis de la información. Anexo 3: Instrumento de diseño metodológico de la investigación).

La segunda fase consistió en la caracterización de la evaluación de desempeño docente en los programas de posgrados de Enfermería Nefrológica del adulto y Especialización en Pediatría, para lo cual se aplicaron encuestas a directivos, docentes y estudiantes. La encuesta aplicada contempla en primera instancia aspectos generales de cada uno de los actores; seguido de aquellos relacionados con el conocimiento del proceso de evaluación de desempeño docente; otro que tiene que ver con la caracterización y finalmente la proyección para mejorar la evaluación del desempeño docente. (Anexo 4: Encuestas a directivos, docentes y estudiantes).

En esta fase se determinaron los criterios de inclusión para seleccionar la población que participaría en la aplicación de la encuesta, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Para directivos: Se aplicó al 100% de los directivos y se tuvo en cuenta que estuvieran activos y dirigiendo los programas de las especializaciones en Enfermería Nefrológica del Adulto y Especialización en Pediatría.

Para estudiantes: Se aplicó al 50%, teniendo en cuenta que estuvieran matriculados y activos en los programas en las especializaciones de Enfermería Nefrológica del Adulto y Especialización en Pediatría.

Docentes: Se aplicó al 90% de los docentes y se tuvo en cuenta que estuvieran vinculados y activos en cualquier modalidad de contratación en los programas de especializaciones de Enfermería Nefrológica del Adulto y Especialización en Pediatría.

Como criterios de exclusión, aquellos que no cumplen con los requisitos mencionados anteriormente.

Para el análisis de la información se agruparon por frecuencias aquellos aspectos relevantes que llevaran a identificar los focos polémicos, partiendo de la triangulación de los diferentes participantes, directivos, docentes y estudiantes, lo cual permitió identificar los aspectos en los cuales había coincidencias y por otro lado aquellos en los que diferían.

En la tercera fase del proceso se construyó de forma participativa el plan de mejoramiento, de acuerdo con los hallazgos más relevantes encontrados en la caracterización del proceso de evaluación de desempeño docente en la FUCS, en que participaron directivos, docentes y estudiantes.

Finalmente, en la cuarta etapa se realizará la socialización a los participantes del plan de mejoramiento y se establecerán las sugerencias y recomendaciones a la experiencia docente.

Para el abordaje del problema se tomará un tipo de investigación mixta, descriptiva, (Sampieri, 2010, págs. 4-32) y participativa ya que se revisará al interior de la FUCS el proceso de evaluación de desempeño docente, de acuerdo con las fases mencionadas anteriormente. Para el desarrollo de la presente investigación se tendrán en cuenta como consideraciones éticas las establecidas en la Resolución 8430 de octubre 4 de 1993, la cual menciona que en el desarrollo de este estudio no se irrespetará la dignidad, ni se violará los derechos de ninguno de los participantes en el estudio, por tratarse de una investigación con riesgo mínimo, en la que no se realiza ningún tipo de intervención directa sobre los participantes del estudio, ya que solo se aplicará una encuesta que nos permita identificar el conocimiento frente a los procesos de evaluación del desempeño docente, siendo sus resultados utilizados para diseñar un plan de mejoramiento para cualificar el proceso de evaluación de desempeño docente en los programas de posgrados de enfermería nefrológica del adulto y Especialización en pediatría de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. De igual forma, de acuerdo a lo contemplado por la Ley 23 de 1982, se tendrán en cuenta los derechos al autor, por lo cual se citarán y referenciarán todos los autores que se mencionan a lo largo del documento.

HALLAZGOS O RESULTADOS

Diseñar un plan de mejoramiento para cualificar el proceso de evaluación docente en los programas de posgrados de Enfermería nefrológica del Adulto, y Especialización en pediatría de la FUCS.

Para el diseño del plan de mejoramiento se tuvieron en cuenta los aspectos relevantes evidenciados en la tabulación de las encuestas aplicadas a directivos, docentes y estudiantes, las cuales permitieron identificar los principales focos polémicos que llevaron a la construcción del plan de mejoramiento, estableciendo las estrategias de mejoramiento, definiendo por estrategia la meta a lograr con su correspondiente indicador, fechas y responsable.

Para el primer foco polémico que hace referencia a los tiempos de aplicación de la evaluación de desempeño se hace necesario diseñar cronogramas diferenciados por facultades, así como determinar tiempos de dichas evaluaciones, siendo la capacitación un pilar importante en la sensibilización de los responsables de la aplicación de la evaluación de desempeño docente. Como segundo foco polémico se identificó la necesidad

de la actualización de la base real de docentes a ser evaluados, siendo importante crear un plan de solicitud semestral a los diferentes directores de programas, para que esta base de datos se alimente semestralmente y corresponda a los docentes vinculados en los correspondientes periodos académicos, en este sentido el compromiso y responsabilidad recae sobre los directivos para asegurar una evaluación ajustada a la población real a evaluar.

El tercer foco polémico identificado es el relacionado con la socialización del proceso de evaluación de desempeño docente, ya que, aunque este se realiza periódicamente, es importante reforzar con mensajes se salvapantallas en la FUCS y en los dos Hospitales: Hospital Infantil Universitario de San José y Hospital de San José, el inicio del proceso. Así como la capacitación anual a directivos y docentes.

El cuarto foco polémico identificado es el que tiene que ver con la socialización a los estudiantes sobre los resultados en la evaluación de desempeño docente, en este aspecto se considera incluir una publicación virtual semestral de los logros obtenidos y de los reconocimientos a los docentes. Siendo también importante en este sentido la creación de un comité de evaluación de desempeño docente, con funciones entre ellas la de la socialización de los resultados.

De la mano del anterior foco problémico se identificó la importancia de realizar retroalimentación a los docentes sobre el resultado de las evaluaciones de desempeño docente, siendo clave generar espacios para que el docente en un ambiente amable y respetuoso se le den a conocer estos resultados, que conlleven a la construcción en conjunto con el docente y el directivo del plan de mejoramiento. Como estrategia para este aspecto es fundamental el diseño del marco referencial de la evaluación de desempeño docente de la FUCS, ya que este nos permite definir por un lado el perfil del docente FUCS y vincularlo a los procesos, orientando su quehacer docente en cuanto a las funciones sustantivas que el docente debe desarrollar.

Y por último el sexto foco problémico identificado es el que tiene que ver con el seguimiento al proceso de evaluación de desempeño docente, ya que este proceso no solo deben quedar en entregar unos resultados, realizar un plan de mejoramiento si el caso lo amerita, sino que se consolide un grupo multidisciplinario, orientado por el comité de evaluación de desempeño docente, para que vigile e inspeccione el cumplimiento a este proceso así como de los progresos del docente en su desarrollo personal y profesional, dejando evidencia de esto en reportes

anuales que den cuenta de los cambios y resultados esperados.

CONCLUSIONES

La FUCS, cumple con los requisitos establecidos por la normatividad en relación con la evaluación de desempeño docente, soportado esto en los estatutos institucionales, estatuto docente y proceso. Sin embargo, es necesario que se desarrolle un marco referencial de la evaluación de desempeño docente, de lo anterior surge la necesidad de crear un plan de mejoramiento para cualificar el proceso de evaluación docente a nivel institucional.

Para la elaboración del plan de mejoramiento de la evaluación de desempeño docente se debe hacer partícipe a todos los actores que aplican y evalúan la misma con el fin de lograr un proceso más integral e incluyente.

Para la caracterización del proceso de evaluación de desempeño docente realizado en la FUCS se diseñó una encuesta la cual fue aplicada a directivos, docentes y estudiantes la que reflejo la necesidad de publicar, retroalimentar y capacitar constantemente sobre el tema para que sea benéfica la aplicación de la misma. Se evidencio compromiso de directivos, docentes y estudiantes en la realización de este proceso, pero se hace necesario que esta evaluación se realice por el 100% de los directivos, docentes y estudiantes.

Es importante socializar los resultados de la evaluación, hacer partícipe al docente en la elaboración del plan de mejoramiento y fortalecer el seguimiento a los docentes que lo requieran.

De igual manera es importante que los estudiantes conozcan que la evaluación realizada por ellos se constituye en la base para apoyar el docente en su labor.

Como actores importantes en el fortalecimiento de los procesos de la FUCS, se hace necesario dejar una huella que marque la diferencia, independientemente el programa al que se pertenece y propender siempre por la mejora continua.

BIBLIOGRAFÍA

- (2014). Proyecto educativo institucional. En F. U. Salud, Proyecto Educativo Institucional (pág. 55). Bogotá.
- Clavijo, G. A. (2008). La evaluación del proceso de formación. La evaluación de la formación GACC, 1 -48.

- Decreto 3783. Bogotá, Colombia.
- Gutiérrez, E. I. (2010). Un modelo de evaluación del desempeño docente que contribuye en la mejora de la calidad de los servicios educativos. Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, (págs. 1-10). Buenos Aires, Argentina.
- Herrera, F. (2012). Sistema de evaluación del desempeño profesional docente para las licenciaturas del área de las ciencias biológicas y de la salud. *Revista Iberoamericana de la Evaluación Educativa*, 1-5.
- Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Bogotá, Colombia.
- Lozano Flórez, D, La evaluación de docentes en Colombia: Una práctica instrumental y Burocrática. *Actualidades Pedagógicas*. Universidad de la Salle. 2008 pp. 133-148
- Martínez, A., Sánchez, M., & Martínez, J. (2010). Los cuestionarios de opinión del estudiante sobre desempeño docente. Una estrategia institucional para la evaluación de la enseñanza en medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2-19.
- Murillo, J. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97-120.
- Ovejero Bernal, A. (1993). León Festinger y la psicología social experimental: la teoría de la disonancia cognitiva 35 años después. *Psicothema*, 186 - 199.
- Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. Octubre 14 de 2014.
- Rodríguez, J. G. (2008). Evaluación del profesorado en universidades públicas. Una aproximación a la situación de Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 47-66.
- Rueda, M. (2008). La Evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15-25.
- Salud, F. U. (2012). Documento maestro especialización en docencia universitaria. En F. U. Salud, documento maestro especialización en docencia universitaria (pág. 95). Bogotá.

Conferencias presentadas en el Coloquio

Procesos de evaluación docente en la FUCS. La experiencia en la facultad de Enfermería*

Oscar Iván Duitama Adame²⁰

RESUMEN

La evaluación de la docencia es una de las prácticas que más genera tensiones en todos los niveles educativos, pero en la educación de carácter privado sobresale el papel de los estudiantes como evaluadores de los docentes. Lo anterior sin duda alguna ha llevado a la emergencia de una serie de condiciones en la relación evaluador y evaluado que en muchas ocasiones desencadena en la aparición de sesgos en el proceso evaluativo que hacen confusos los propósitos y las consecuencias de la evaluación de los docentes. El presente artículo es producto de la investigación que se desarrolló con los estudiantes de séptimo semestre de la facultad de enfermería de la Fundación universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS) y que determinó cuáles son los sesgos que manifiestan los estudiantes en el momento de llevar a cabo el proceso de evaluación de sus docentes. Sumado a lo anterior se presenta la concepción sobre evaluación docente que tienen tanto estudiantes como docentes y las implicaciones del mismo.

Palabras Clave: Sesgos, Evaluación docente.

ABSTRACT

The teaching evaluation is one of the practices that generate tensions at all levels of education, but in private education, the role of students as teachers'

evaluators stands out. This has undoubtedly led to the emergence of a series of conditions in the evaluator and evaluated relationship that often triggers the appearance of biases in the evaluative process that confuse the purposes and consequences of teacher evaluation. This paper is a product of the research that was developed with nursing students of the seventh semester in the Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS) and which determined the biases that manifest the students in the moment of carrying out the evaluation process of their teachers. In addition to the above, it presents the conception about teacher evaluation that both students and teachers have and the implications of it.

Key Words: Slant, teaching evaluation.

EL ORIGEN DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DOCENTE

Cuando se consulta sobre estrategias o medios para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y el crecimiento económico de una sociedad o un país, la educación sobresale entre otras tantas ya que se asume que es por medio de la educación que se formaran mejores ciudadanos y estos a su vez generaran mejores sociedades. Pero no basta solo con prestar el servicio educativo, éste debe cumplir con requerimientos mínimos de calidad, para que no solo brinden oportunidades a los ciudadanos,

²⁰Licenciado En Química Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Magister En Docencia Universidad de Lasalle. Especialista En Evaluación Educativa Universidad Santo Tomas. Profesor De Competencias y Evaluación. Especialización En Pedagogía Para La Educación Superior Universidad Santo Tomas. oscarduitama@ustadistancia.edu.co

* artículo resultado de proyecto de investigación para acceder al título de magister en docencia en la Universidad de la Salle.

sino que brinden las mejores oportunidades posibles. Educación inicial, primaria, secundaria y superior se cobijan bajo esta perspectiva. En este orden de ideas la calidad educativa es una problemática que no solo encierra a los diferentes niveles educativos, sino que es abordada desde diferentes aristas que van desde mejorar las condiciones de acceso a la educación de los ciudadanos, pasando la evaluación del aprendizaje, la evaluación de la docencia, la acreditación institucional e incluso el mejoramiento de las plantas físicas de las instituciones de educación. Basados en el escenario presentado anteriormente, este artículo se centra en los procesos de evaluación de la docencia que se llevan a cabo en una institución de educación superior como procedimiento de mejoramiento de la calidad educativa.

Esta lógica no se maneja solo desde el interior de las instituciones educativas, es mas no es un tema que abarque exclusivamente la esfera nacional; existen varios documentos y estudios de organizaciones multilaterales en los cuales se presenta como principal objetivo el mejoramiento de la calidad de la educación en los países, por ejemplo el estudio de evaluación del desempeño y carrera profesional docentes, (UNESCO, 2008) o el de prioridades y estrategias para la educación (BANCO MUNDIAL, 1996) que proponen diferentes recomendaciones al respecto. En este campo de las recomendaciones, uno de los criterios que se establece para el mejoramiento de la calidad es el que hace referencia a los docentes. Una de las posturas escuchadas con mayor frecuencia es aquella que dictamina que una educación de calidad requiere unos docentes de calidad, por lo tanto, se debe evaluar dicha calidad en los docentes. Al respecto Schulmeyer, (2002) menciona:

Luego, entre las acciones que puedan realizarse para el mejoramiento de la calidad de la educación, la evaluación docente juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto orientar las acciones encaminadas a propiciar su desarrollo futuro y constituye una vía fundamental para su atención y estimulación. (Schulmeyer, 2002, p. 26)

Ahora bien, aunque lo mencionado anteriormente claramente está relacionado con evaluación de los docentes como estrategia para el mejoramiento de la calidad educativa, esto no pasa más allá de las recomendaciones, razón por la cual es importante contextualizar cuál es la normatividad que a nivel nacional reglamenta y estipula esta evaluación de los docentes. Es así como, la constitución política de Colombia (1991) en su artículo 68 establece que “los sectores privados están en la facultad de fundar establecimientos privados y la ley establecerá

las condiciones para su creación y gestión”. Posteriormente el artículo 69 establece la autonomía universitaria en la cual estas instituciones “...pueden darse sus directivas y regirse por sus estatutos de acuerdo a la ley”. Esta es la ley 30 del M.E.N (1992), en ella se establecen las primeras directrices que se deben tener en cuenta para contextualizar los procesos de evaluación docente en las universidades. Por ejemplo, en el artículo 28 de la ley referenciada se establece con base en la constitución colombiana y en concordancia con lo establecido por la UNESCO (1998), el principio de autonomía universitaria, con el cual estas se encuentran facultadas para ejercer libremente la creación y modificación de sus estatutos internos, lo cual les permite establecer los procedimientos a llevar a cabo en todos sus aspectos incluido el de la evaluación de sus docentes. La ley 30 establece las diferencias entre las instituciones de educación superior estatales o y las de carácter privado, y en su artículo 123 menciona:

El régimen del personal docente de Educación Superior será el consagrado en los estatutos de cada institución. Dicho régimen deberá contemplar al menos los siguientes aspectos: Requisitos de vinculación, sistemas de evaluación y capacitación, categorías, derechos y deberes, distinciones e incentivos y régimen disciplinario. MEN (1992).

Estamos entonces, ante un panorama en el cual los procesos de evaluación de la docencia en las instituciones de educación superior son de libre construcción e implementación en cada institución.

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA FACULTAD DE ENFERMERÍA DE LA FUCS

La FUCS es una institución de educación superior que ofrece programas de formación en el nivel técnico y profesional en áreas relacionadas con la salud y con más de cuarenta años de trayectoria. La facultad de enfermería remonta sus orígenes a 1977 y actualmente contempla para el programa de enfermería una duración de 8 semestres. La FUCS como institución de educación superior y el programa de enfermería estipulan un proceso de evaluación de los docentes que semestre a semestre realizan los estudiantes a través de un instrumento que indaga sobre diferentes categorías relacionadas con el desempeño de los docentes. Este sistema de evaluación está directamente ligado con el estatuto de docentes de la FUCS, en su capítulo V el mencionado estatuto enumera como fines de la evaluación de los docentes el conocimiento y mejoramiento del desempeño de los docentes a través de medidas que exalten y estimulen los aciertos y corrijan los desaciertos (FUCS 2001).

Partiendo del panorama expuesto hasta el momento, el artículo relaciona a continuación los hallazgos que arroja la investigación sobre la concepción del proceso evaluativo y las implicaciones del mismo tanto en evaluadores (estudiantes) como en evaluados (docentes), en la facultad de enfermería.

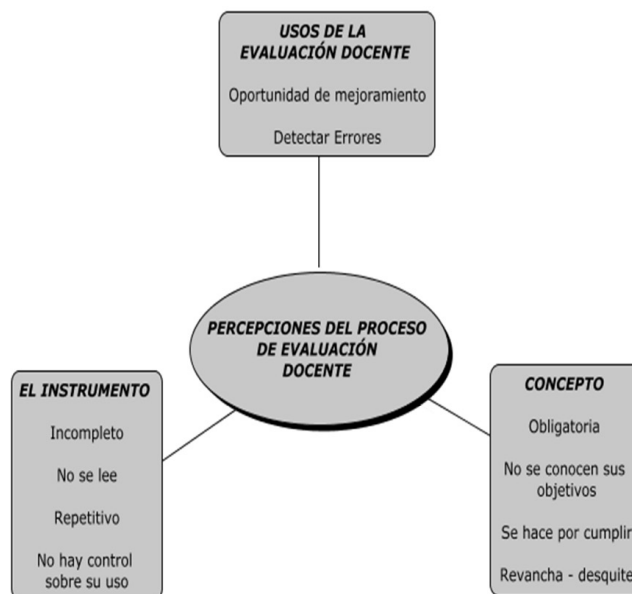
LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ESTUDIANTES

A través del análisis de la información obtenida a lo largo de la investigación, se logró establecer que los estudiantes de la FUCS reconocen en la evaluación, una oportunidad para detectar y expresar aquellos errores que a su parecer, cometen los docentes en el desarrollo de la práctica educativa, producto de dicha detección, consideran que los docentes y las directivas de la institución pueden generar los planes de mejoramiento correspondientes. Pero, más allá de esa visión ideal sobre la evaluación docente, los estudiantes expresan que en realidad, estos son propósitos que se quedan en intenciones debido a múltiples factores, dentro de los cuales se encuentra por ejemplo, que es un proceso que se torna como una obligación para poder presentar sus parciales finales, o para el conocimiento de sus notas. Esto sin duda lleva a que los estudiantes tomen la evaluación como un proceso rutinario y que se hace por hacerse, desconociendo cuales son los criterios y los objetivos que busca, por lo tanto se torna en un escenario en el cual por ejemplo pueden tener una revancha de aquellos profesores que no son de su agrado, o de aquellos que les asignaron notas que quizá no eran las esperadas. A esto se añade, que el formato de la evaluación es considerado como incompleto y repetitivo, que ha permanecido intacto a través de los años y que esto genera que lo respondan sin leerlo, ya que conocen de memoria su estructura.

En síntesis, existen múltiples factores que inciden en que la evaluación de los docentes sea un proceso sesgado y que no cumple con el verdadero propósito bajo el cual fue diseñada. A propósito de los sesgos presentes en dicha evaluación, coinciden los estudiantes que se presentan de forma natural y de forma inintencionada debido a que en repetidas ocasiones responden más a la personalidad del docente que a su desempeño dentro del aula. Igualmente, la presentación personal es otro factor de sesgo en la evaluación de los docentes, este explicado desde la naturaleza de la profesión de las enfermeras quienes por su desempeño laboral deben tener altos niveles de asepsia e higiene. No cabe duda que, en cualquier proceso de formación educativa, la asignación de la nota es uno de los factores que más preocupa a los estudiantes, y es este factor, uno de los sesgos más importantes que manifiestan los estudiantes que emergen cuando realizan los procesos

de evaluación de sus docentes. Lo anterior confirma hallazgos de otras investigaciones como las de García (2000) y Páramo (2008).

Gráfica 1. Percepción del proceso de evaluación por parte de los estudiantes



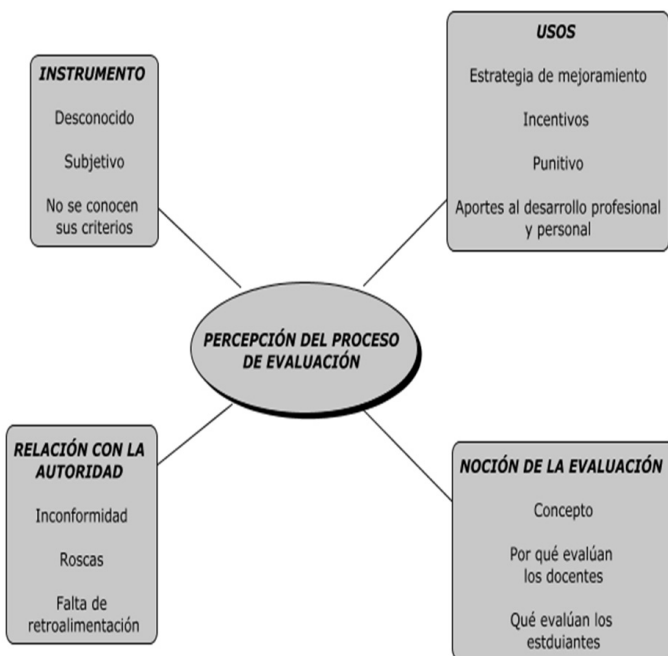
LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS DOCENTES

Al igual que en el caso de los estudiantes, el análisis de la información brindada por los docentes de la FUCS permite establecer que la concepción que estos tienen sobre el proceso evaluación, es que debería estar enfocado hacia el mejoramiento de la práctica educativa. Sin embargo, un análisis más detallado establece que los docentes ven en su evaluación un medio a través del cual pueden mejorar su asignación salarial, lo anterior se explica desde el hecho de que los resultados de la evaluación de los docentes son tenidos en cuenta para la asignación de puntos estipulado en el Manual De Incentivos Docentes de la FUCS. Acceder a estímulos o reconocimientos, como por ejemplo el premio anual a la excelencia el cual también depende de resultados de evaluación y que a su vez permite sumar puntos extra que serán tenidos en cuenta para la bonificación. Por último, expresan los docentes que la permanencia laboral.

A partir de lo expresado hasta este momento, y en concordancia con Niño Zafra (2001) y Santos Guerra (1996), se puede inferir que a pesar de que en el discurso y en el imaginario de los docentes, los procesos de

evaluación están dirigidos a procesos de mejoramiento, la verdad es que estos procesos están siendo dirigidos tomados como una herramienta punitiva, explicado desde el hecho de que de ellos depende la estabilidad laboral, como una rendición de cuentas, o el pago por mérito, debido a que los resultados de la evaluación permiten la asignación de bonificaciones o la exaltación y el reconocimiento público. Agudiza lo explicado hasta el momento, el hecho de que cada día los docentes cuentan con un mayor número de responsabilidades, deben cumplir funciones que van más allá de la preparación y ejecución de una clase, el desarrollo de investigaciones, el diligenciamiento de formatos institucionales, la exigencia de formación constante, son solo algunos ejemplos de esta situación. Por último, el medio a través del cual se conocen los resultados de la evaluación no es el más adecuado, los docentes expresan que reciben una hoja con una serie de gráficas y barras con resultados cuantitativos, que no permiten una verdadera retroalimentación la cual es primordial en cualquier proceso de evaluación (Díaz Barriga 2004).

Gráfica 2. Percepción del proceso de evaluación por parte de los docentes



IMPLICACIONES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DOCENTE

Todos los procesos de evaluación docente generan implicaciones, que para el caso de la evaluación de docentes de la facultad de enfermería de la FUCS se pueden resumir en los siguientes tópicos:

1. Los estudiantes evalúan a sus docentes como parte de un proceso rutinario y obligatorio que no se modifica a través del tiempo y que por esta razón se realiza de forma mecánica.
2. Es la evaluación de los docentes un escenario de revancha en el cual la existencia de sesgos puede afectar la objetividad del proceso, siendo las relaciones docentes estudiante y asignación de las notas por parte del docente los que mayor peso presentan.
3. Para los estudiantes, los resultados de la evaluación de los docentes no tienen ninguna afectación en la práctica, debido a que no se evidencian cambios significativos en el actuar de sus docentes.
4. Para los docentes, la evaluación a la que son sometidos, aunque si bien es cierto puede ser un escenario del cual pueden aprender y mejorar su práctica docente, consideran que estos propósitos pasan a un segundo plano ya que los resultados de la evaluación se enfocan más en aspectos de orden económico y de estabilidad laboral.
5. Desde el punto de vista de los docentes, el instrumento de evaluación no es totalmente abarcador de la realidad de su práctica educativa, algunos lo consideran incompleto, subjetivo y que favorece la aparición de sesgos por parte de sus evaluadores.

Aunque si bien es cierto, el panorama puede ser desalentador, cabe resaltar que la existencia del proceso de evaluación hacia los docentes es fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa en la institución, sin embargo, es conveniente que el mismo sea analizado y pensado desde todos los actores que participan en el mismo.

RECOMENDACIONES

Así pues, se invita a que el sistema de evaluación de docentes sea una construcción colectiva entre estudiantes, docentes y directivos. Un espacio en el cual se conozcan con anterioridad los criterios de evaluación, permitiendo el análisis de cada uno de ellos desde la óptica del mejoramiento constante.

Del mismo modo es necesario que los resultados de la evaluación de los docentes, tengan una retroalimentación personalizada, en donde el docente más allá del conocimiento de un número o una estadística, pueda formular metas de mejoramiento constante las cuales puedan ser rastreadas a través del tiempo.

Igualmente, la misma evaluación docente debe someterse a procesos de meta evaluación que

busquen analizar puntos fuertes y falencias de la misma, con el propósito de que mejore a través del tiempo y no se convierta en una práctica rutinaria, estática, y prevalente en el tiempo.

REFERENCIAS

- Banco Mundial (1996). Prioridades y estrategia para la educación. Washington D.C. Banco Mundial
- Díaz Barriga, A. (2004). Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos. ¿es posible evaluar la docencia en la universidad? (págs. 63 - 75). Mexico: Tenyuca.
- FUCS (s.f) Manual de insentivos docentes FUCS
- García, J. M. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación del docente en la educación superior? Revista Mexicana de investigación educativa, 303 - 325.
- Gómez, C. A., Rodríguez, C. P., & Salazar, N. A. (2011). La evaluación docente y su reglamentación : Contribución al desarrollo profesional del profesor. (Tesis de maestría). Universidad de la Salle. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10185/1575>.
- Murillo T, J. (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparativo entre 50 países de América y Europa. Santiago de Chile: Prelac/Unesco.
- Niño Zafra, L. S. (2001). Las tendencias predominantes en la evaluación docente. Opciones pedagógicas, 45 - 65.
- Páramo, P. (2008). Factores psicosociales asociados a la evaluación docente. Educación y educadores , 11 - 30 .
- Republica de Colombia (1991) Constitución política de Colombia
- Republica de Colombia (1992) Ley 30. Ministerio de Educación Nacional
- Santos Guerra, M. Á. (1996). Evaluación educativa. Buenos Aires: Magisterio del río de la plata.
- Schulmeyer, A. (2002). Estado actual de la evaluación en trece países de América Latina.
- UNESCO (2008). Situación educativa de América latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la educación para todos en el marco del proyecto regional para la educación. Santiago de Chile: Prelac/Unesco.

Conferencias presentadas en el Coloquio

Calidad y evaluación, la empresa educativa y la deshumanización

Jairo Gómez²¹

RESUMEN

El presente texto presenta la importancia de la búsqueda de la calidad en todos los estamentos de la sociedad actual, y cómo los modelos de evaluación, control y calificación han pasado a jugar un papel trascendental en el desarrollo de la educación.

Igualmente, resalta la manera en que la calidad esperada en la educación es y debe ser evaluada más por los procesos de humanización, que por la capacidad de memorización y el saber hacer, porque estos elementos ayudan, pero no garantizan la verdadera calidad.

Palabras clave: Calidad, evaluación, gerencia, educación, contexto, cambio, globalización, juego triádico, procesos, resignificación, individualidad.

ABSTRACT

This paper presents the importance of the search for quality in all levels of current society, and how evaluation, control and qualification models, have come to play a transcendental role in the education's development.

In the same way, it highlights the form in which the quality expected in education is and should be evaluated more by the processes of humanization, than by the capacity for memorization and knowing to do, because these elements help but do not guarantee true quality.

On the other hand, it covers the way in which the quality, management and development of education are a triad game that determines a continuous transformation that involves and affects other levels of society, while showing what kind of role the education plays and the direction toward where the quality processes that are proposed today should be oriented.

Key words: Quality, management, education, context, change, globalization, triad game, processes, resignification, individuality.

Calidad y evaluación, la empresa educativa y la deshumanización.

"Ningún viento es favorable para quien no sabe a dónde va"
Séneca

INTRODUCCIÓN

El problema que tratamos de abordar en el siguiente texto es el de la calidad educativa en Colombia y el papel actual de la evaluación, como aspectos que se interrelacionan, es importante hablar de ellos ya que estamos en una etapa de coyuntura en la cual los docentes colombianos se han dado a la tarea de cambiar lo que se ha establecido para darle un vuelco de carácter positivo a la educación en el país.

Se plantea la importancia de pasar del sistema de calidad cuantitativo a un sistema que repiense en la

²¹ Jairo Gómez. Licenciado en Filosofía. Magister en Educación. Docente Universitario. jairogomez823@gmail.com

persona y permita abordar al ser humano desde su integralidad y su pluridimensionalidad.

Se parte del concepto de calidad desde una visión holística, la manera en que está se introduce en la escuela como un elemento principalmente de vigilancia y control, algunos de los modelos implementados, los elementos que actualmente se viven en las políticas colombianas y el deber ser de este aspecto.

CALIDAD

Muchos pueblos antiguos consideraron que el mundo era el centro del universo y todo lo que existía giraba en torno a él, algunos de los que pensaron diferente sufrieron graves consecuencias porque, lo más común, era que los grupos hegemónicos defendieran una idea única de la realidad.

Con el pasar del tiempo las teorías, los paradigmas y las comprensiones cambiaron y, por ende, la visión del mundo y sus realidades. En el transcurrir de la historia surgieron las instituciones y éstas aprendieron de sí mismas para pasar de la estaticidad a la dinamicidad, es decir empezaron a realizar procesos de autoreflexión en los cuales las personas implicadas se ven obligadas a evolucionar a nivel personal y grupal, donde quienes se quedan estáticos inminentemente salen de la línea.

Esta realidad cambiante es observable en todas las instancias y estamentos de la sociedad de consumo en la cual los procesos de calidad priman. De ahí que, los gerentes han pasado de la oficina, al trabajo hombro a hombro con los subalternos, los empleados que se limitaban a cumplir órdenes, ahora hacen parte no de un grupo; sino, de un equipo y sus aportes son tenidos en cuenta para crecer, innovar y mejorar la calidad de los procesos, los productos y servicios de las empresas.

Ante los retos propuestos, que ineludiblemente invitan a buscar la calidad desde un enfoque nuevo que integre al ser humano integral antes que, al ser económico, el cambio continuo de la sociedad, las prácticas de organización y el desarrollo de la globalización que plantea nuevas exigencias y estándares; desde hace algunas décadas se está hablando de la búsqueda permanente de la calidad y ante esto, se trabaja continuamente con el fin de evaluar y valorar lo que favorece o no al desarrollo.

Hace algún tiempo, cuando se hablaba de procesos de calidad, se solía remitir a productos de aquellos que se venden en los supermercados y nos ofrecen “las mejores” condiciones para cubrir las necesidades de nuestros hogares. Sin embargo, en el mundo cambiante el concepto como tal se fue resignificando, de ahí que, ya no interesa únicamente el producto

final sino todos los procesos que confluyen para que este llegue a ser lo que es.

La trascendencia de la calidad como realidad que evalúa, analiza, controla y mide procesos, no se ha quedado únicamente en valorar el producto final, sino que –dentro de su proceso de resignificación– se han esbozado nuevos campos de acción en los que es fundamental tener en cuenta y valorar la totalidad del sistema de producción que interviene para alcanzar el objetivo (producto).

CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LA ESCUELA

Esta situación invita a pensar sobre el papel de la academia en la formación de personas, no como una línea de producción en la que se llegue a “cero defectos”, sino como seres diferentes en contextos diversos. Invita a reflexionar acerca del papel del docente frente a las políticas económicas que permean de manera ineludible a la escuela y la insertan en medio de procesos de carácter ejecutivo y no humanista.

Se le da tanto valor a la búsqueda de la calidad, que todos los estamentos de la sociedad incluyendo a la educación, se han visto permeados por ella, al punto de buscarla desde los múltiples modelos de gestión, estándares y calificadoros que exige el mercado. De igual manera hemos de realzar que en el competitivo mercado mundial, se ha comprendido que la educación -como factor determinante- debe caminar también hacia la cualificación de sus procesos, porque esto garantiza la efectividad de todas las acciones que confluyen en los sujetos participantes del proceso de enseñanza, reflexión y aprendizaje.

Cuando hablamos de calidad en el contexto educativo, debemos identificar su funcionalidad y cómo este concepto, en muchas ocasiones, se convierte en una incomodidad para el docente que siente que se le exigen resultados que únicamente se notan dentro de escalas cuantitativas o resultados numéricos que sólo hacen referencia a saberes memorísticos y capacidades en el hacer y no en procesos humanos y formas efectivas de ser y convivir. Recordemos que “la educación no es un sistema aislado dentro de la realidad social, sino que está interrelacionada con los demás sectores de la sociedad global: economía, política, estratificación social, ideologías, etc.” (Sanz Adrados, 1996).

Es necesario tener en cuenta que la educación es un proceso que llega y beneficia a cada persona de forma diferente a partir de sus emociones e intereses; por esta razón, la calidad y la evaluación, más que una estandarización general, debe ser una referencia de

que el proceso de enseñanza, reflexión y aprendizaje valora y ressignifica la individualidad.

La nueva coyuntura nacional e internacional deja en evidencia la importancia de replantear el sentido de la educación, porque desde el proceso de multiculturalización y la implementación de nuevas tecnologías se ha configurado un nuevo discurso que trae consigo la masificación de la información, la homogeneización de las culturas, la mundialización de la economía, la política y la educación que hacen que el mundo deje de ser la configuración de pequeñas aldeas y se convierta en una sola y heterogénea. En este sentido vemos cómo la globalización y con ella el uso continuo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, han contribuido para que el hombre pueda llegar a conocer el mundo que siempre le ha sido tan ajeno y en la mayoría de ocasiones tan insondable.

Si los procesos de calidad están determinados por el control preciso de todas las partes del sistema es vital entender y tener en cuenta que en la educación se debe valorar y reforzar las relaciones humanas, y desde ahí diferenciar el sentido de la calidad que debe ser diferente a procesos materiales, dicho esto desde la propia dinamicidad del concepto "educación".

Es evidente que el concepto de calidad de la educación varía con el tiempo, no es homogéneo en un determinado momento y que su heterogeneidad se asocia a razones objetivas y subjetivas, es decir a las situaciones, pero también a las necesidades, intereses, y convicciones de diferentes grupos y personas.

El concepto de calidad de la educación es uno de esos conceptos que es muy simple y muy sofisticado. Desde nuestra perspectiva "una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad", porque todos merecemos la felicidad o, cómo se expresa en francés, "le bonheur". En este sentido es válido plantear que el derecho al bienestar no es un derecho que se deba postergar para la vida adulta (Braslavsky, 2006, pág. 87).

Por su parte la educación se debe fundamentar en unos objetivos claros encaminados hacia los fines de la educación (ser, hacer, conocer y convivir) que conducen a la trascendencia, porque permiten la participación activa y propositiva de cada persona. Para que esto se logre, la educación tiene que buscar la calidad, teniendo como sujeto formador y responsable a la persona, a su vez debe brindar un conocimiento por medio de las diferentes actividades que son las que ayudan a la integración del hombre con los demás hombres.

Sin embargo, es necesario retomar los elementos señalados por Jacques Delors (1994) en "los cuatro pilares de la educación" que invita a entender que la enseñanza escolar está orientada principalmente hacia el aprender a conocer y, en menor medida, el aprender a hacer. Las otras dos formas de aprendizajes dependen las más de las veces de circunstancias aleatorias, ya que, en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de estos elementos debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivos y práctico.

La calidad esperada en la educación es y debe ser evaluada más por los procesos de humanización, que por los procesos de memorización o por los insumos materiales usados en ella, ya que es y será siempre un proceso humano de servicio más que de producto. Sin embargo, es necesario recordar la importancia de contar con aquellos elementos necesarios para desarrollar procesos y que en situaciones de desigualdad promoverán una diferenciación que no permitirá alcanzar la equidad. A su vez es importante recordar que no se trabaja en la educación con cosas sino con personas que por naturaleza son diferentes, tienen distintas necesidades y capacidades y viven diversas situaciones.

La tarea de la escuela debe ser romper la brecha de desigualdad impuesta por modelos socioeconómicos, implícito a ello está la tarea del docente como transformador de la realidad, debe ser brindar las condiciones necesarias para que se superen las brechas desde la multiplicidad de escenarios que la vida le ofrece, reconociendo que la desigualdad genera un efecto en la persona de manera individual, pero a su vez genera una desigualdad social que va como una ola que aumenta su fuerza para atacarla como un malecón que desde el conocimiento puede ampliar el panorama.

En la búsqueda de la calidad educativa se debe realizar vigilancia y control de los diversos procesos de formación en sus diferentes niveles, para ello es necesario generar procesos de evaluación permanente desde todos los ámbitos tanto académicos como administrativos, en dichos procesos de evaluación se deben integrar todos los entes de la academia a fin de reorientar de manera permanente acciones que conlleven la formación de sujetos integrales que sean capaces de transformar su realidad, siendo conocedores del ambiente en el que educan, de los alumnos a quienes acompañan y de los recursos del medio en que se desarrollan sus procesos.

De allí la importancia de la autonomía tal y como aparece en la ley general de educación de 1991, expedida por el Congreso de la República de Colombia, en el artículo trece, dieciséis y veinte, en diversos numerales que promueven la formación de la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; las prácticas democráticas que orientan a la participación y organización ciudadana, y la adquisición de una identidad, lo que conlleva a la adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

LA VISIÓN DE CALIDAD

La manera en que podemos ver la escuela es posible solamente si la abordamos desde el juego triádico que nos permite visibilizar la: “calidad, gestión y evaluación”. Es a partir de estos referentes que podemos aportar a los diversos procesos sociales, culturales y económicos, y es sólo a partir de su potencialización, como proceso integrado, que nos permite comprender sistemáticamente las relaciones alrededor de un sistema y hablar de un juego triádico que supone reconocer que:

La realidad es una red de sistemas en la que se efectúan permanentemente transformaciones energéticas, de la cual todos participan. Se trata de una transformación evolutiva recurrente y diferenciadora (como entre hijos, padres y ancestros), en ciclos plausibles o probabilísticos, que pueden moverse en cualquier dirección y en secuencias regulares o caóticas. Es una red que tiene automovimiento triádico, formando ciclos y secuencias de juegos unitriádicos diversos y con diferentes apariencias, como manifestaciones de un gran juego triádico universal. Cada sistema y toda la red tienen capacidad de feedback, que es la capacidad de informarse intuitiva y lógicamente para conseguir autorregulación y autoconducción en la búsqueda por supervivencia y reproducción, entre otras metas específicas, según el grado de complejidad de cada sistema. (de Gregori, 2000, pág. 20).

Dentro del proceso triádico es necesario hacer alusión a los elementos que permiten que este sea válido como elemento que propicia la interacción, cooperación y neguentropía²² que lleve a perfeccionar el sistema del cual hablamos. A su vez, es necesario llevar un proceso en el que el feedback²³ aporte elementos de juicio que interconectados promuevan efectos de mejora sobre el sistema, hasta llevarlo desde la heteronomía hacia la autonomía.

Es necesario reconocer la multiplicidad de factores que se encuentran en torno al mismo, analizar las diversas variables que se presentan en la acción educativa, Crisanto Velandia plantea en su libro *“Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje - MICEA”*, que debemos abandonar los paradigmas establecidos en educación y hay que:

Asumir un nuevo paradigma en educación. Una educación interdisciplinaria, integradora del conocimiento, centrada en núcleos problematizadores, que se articule con la investigación y la extensión transformadora de la realidad orientada desde el alumno, abierta e interactiva en ambientes tecnológicos (Velandia Mora, 2006, pág. 64).

Para asumir este reto, debemos hablar de calidad y revisar la propuesta de Phillip Crosby, empresario estadounidense, que plantea la calidad como “cero defectos”, una revisión que debe darse desde la importancia del cambio de cultura o del entorno de trabajo y la actitud de apoyo de la dirección, que son elementos clave, para avanzar en la búsqueda de la calidad total. Esto se plantea desde la gerencia empresarial, pero se debe analizar su inserción en el campo educativo. Esto quiere decir que desde la dirección de cada una de las instituciones se deben dar líneas claras, que por supuesto deben asumir quienes hacen parte de cada una de las comunidades, a partir de un análisis estructural de los elementos sociales, política, religiosa y económica que vivencian.

Al respecto es necesario, como ya lo hemos mencionado, salirnos del contexto empresarial y revisar la propuesta de Crosby a la luz del sistema educativo en el que el “cliente” (que es el estudiante) requiere formar cierto tipo de habilidades para la vida y en ese orden se le deben brindar cada uno de los elementos que le faciliten una vida mucho más digna con cada uno de los recursos que necesita, es importante decir que no es “lo que se pueda brindar” sino lo que forme de verdad a la persona integral, no como un proceso de experimentación sino como un proceso adecuado al contexto y sus necesidades, previniendo las equivocaciones y por ende logrando los objetivos propuestos, es decir realizando proceso de evaluación desde su pluridimensionalidad objetivamente.

CALIDAD EDUCATIVA EN COLOMBIA

Ahora bien, se ha avanzado mucho en materia de calidad; pero en las últimas décadas, una de las

²²Los sistemas se puedan reinventar y reorientar de sí mismos.

²³ El feedback es una disposición circular de elementos conectados casualmente, de tal modo que un elemento tiene un efecto sobre el siguiente, hasta que el último autorregula al primero y con ello a todo el sistema, con base en el comportamiento real, y no el esperado, la autorregulación permite al sistema intervenir sobre su comportamiento, sus causas o sus efectos. Puede reforzarlos, transformarlos o suprimirlos, de acuerdo con su patrón, su estructura o su proceso. A mayor capacidad de feedback, mayor autonomía del sistema.

críticas hecha al sistema educativo es su exigencia al uso de la memoria, porque se pretende llenar de datos las mentes de los educandos haciendo que estos descuiden la realidad circundante, porque los contenidos del aprendizaje son productos sociales y culturales y se generan gracias a la motivación del estudiante, a su interés y a que él conoce de antemano los objetivos que debe buscar con la intervención del docente, que es, un agente mediador entre el individuo y la sociedad.

El sistema educativo debe estar de tal modo organizado que debe ser el fundamento de una sociedad regida por la justicia, es decir, en que todos los individuos puedan ocupar el puesto que les corresponde según sus aptitudes naturales, según las disposiciones o capacidades con que la naturaleza dotó a cada uno (Bedoya, 2005, p. 31).

Construir relaciones de valor con el mundo es la tarea de la educación y para esto el hombre debe ser quien, a partir de todos los medios, empiece a demostrar que le importa el otro no sólo como un sujeto sino como un alter en que se revela la importancia de la vida en la sociedad.

Se requieren comunidades educativas que tengan un imaginario claro en relación a la educación y sus procesos de calidad y evaluación, que promueva escenarios y procesos de formación integral para cada uno de los participantes en el sistema educativo, personas que se comprometan con su propia vida y que sepan leer los signos de los tiempos mientras trabajan por la construcción de una sociedad más justa y más humana.

A su vez el hecho de privatizar la educación ha llevado a que las instituciones públicas bajen sus niveles de calidad, debido a la competencia que se impone desde aquellas instituciones que cuentan con mayores recursos e inversión.

«El permitir que la educación contratada se convierta en un negocio y se conciba a los alumnos como “un producto” del sector educativo, ha llevado a que algunas entidades territoriales, basadas en la lista de elegibles de sus bancos de oferentes y en el valor del cupo propuesto por cada uno de ellos, contraten a los menores costos, sin tener en cuenta la calidad del servicio. Lo anterior solo con el ánimo de poder contar con mayores recursos disponibles, ya que para el caso del servicio educativo contratados con recursos del SGP, la nación transfiere posteriormente, el valor de la tipología independientemente del costo en el que ha incurrido la entidad territorial.» (Castillo Varela, 2008) Desde esta perspectiva, deben surgir personas

capaces de crear, recrear y llevar a la praxis procesos, es decir, que desarrollen transformaciones de calidad no sólo cuantitativas, sino ante todo, cualitativas donde el “quién” sea más valioso que el “cuánto”, y se le devuelva a los implicados en el proceso educativo el sentido real de la academia, que piensen en la singularidad como parte de un todo, que sean capaces de insertar la universidad en su cabeza y crear, modificar, redireccionar y mejorar cada uno de los procesos que hacen de la academia, un lugar donde se brindan alternativas de vida nueva, no es solamente dirigir acciones para mejorar, es realizar procesos que involucren a cada una de las partes.

EVALUACIÓN Y EMPRESA

Los griegos asumen la educación como un proceso de aprendizaje en el cual lo importante es la búsqueda de la verdad, desde el “Cogito ergo sum” se visualiza un hombre que se interna en su propia esencia e indaga sobre su esencia, ser y existencia; otro caminante vaga por las calles con una lámpara encendida a pleno día gritando “estoy buscando un hombre” (honesto).

El término evaluación surge del francés évaluer y que permite indicar, valorar, establecer, apreciar o calcular la importancia de una determinada cosa o asunto, lo que implica a su vez la necesidad de dar una respuesta o un resultado. Desde una perspectiva amplia vemos que la evaluación se crea como un proceso que permite verificar la calidad de los procesos, es decir proviene de un campo ajeno al educativo y se inserta en este como un ítem develador de resultados.

Cuando se piensa en la Universidad como una Empresa, vemos variados elementos que se tienen en cuenta entre ellos la evaluación que juega un papel fundamental en la cultura organizacional, donde se evalúa no solo el proceso académico de los estudiantes, sino que, a su vez a los docentes, los servidores administrativos, los procesos, los programas, los currículos, etc., por ello cada uno de los actores son sujetos de evaluación. En ella intervienen factores económico-sociales, integrado por elementos humanos, materiales y técnicos, que tiene el objetivo de obtener utilidades a través de su participación en el mercado de bienes y servicios. Podríamos ubicar entonces a la Universidad como parte del sector terciario (empresas que se dedican a la oferta de servicios o al comercio).

Esto se demuestra claramente cuando se habla de la acreditación de programas en Colombia: “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 (...) surge atendiendo 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” Fuente especificada no válida.

Este Proceso devela la importancia del proceso evaluativo a una escala aun mayor, ligada a factores tales como la exigencia de los diferentes sectores, tanto políticos como del sector productivo, donde la evaluación de los programas se da de manera externa como complemento a los procesos de Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, que se desarrollan al interior de las instituciones de educación superior.

Visto de alguna manera es la respuesta que se da al mundo neoliberal, desde la búsqueda de altos niveles de calidad que indica a su vez un proceso de mayor productividad, donde se ve la empresa-universidad obligada a implementar diversos planes de mejoramiento que los lleve a estar entre aquellos que ya han sido acreditados, trayendo ventajas tales como una mayor competitividad en el mercado cumpliendo con altos niveles de calidad.

La evaluación como cultura institucional actúa sobre todos los procesos y resultados inherentes a la gestión y a la gestión por proyectos, a fin de que ellos sean de calidad y puedan dar cuenta responsable de su razón de ser. Es importante llevarla a cabo de manera rigurosa mediante procesos de autoevaluación, disponiendo a la organización en la búsqueda y sostenimiento de la acreditación en todas sus formas.

Dentro de los procesos académicos la evaluación busca dar cuenta del proceso formativo, a la vez que permite evidenciar los procesos desarrollados dentro y fuera del aula por el estudiante, al ser de carácter integral debe reflejar los elementos que él mismo le presenta al estudiante a través del syllabus que “son programas de curso, documentos que establecen la información general de un curso, la información del instructor, lo que espera el profesor de sus estudiantes, el propósito del curso, los objetivos del curso, la descripción del mismo, las lecturas y actividades a realizar, los recursos disponibles, el calendario, los requisitos y prerrequisitos, las políticas del curso (en materia de asistencia a clases, entrega tardía de trabajos, no presentación de exámenes, comportamiento en clase, integridad académica, acceso a discapacitados, y seguridad), la evaluación, los criterios y el proceso para la calificación, y las sugerencias para tener éxito en el curso” (ASCOFAPSI, 2012).

Esta evaluación aplicada a los estudiantes tiene como uno de sus objetivos contribuir a los fines de la educación para que el estudiante sea consciente de su proceso, sus alcances y dificultades, orientadas desde el campo del saber conocer, saber hacer y el saber ser, este último con un valor inferior a los otros. Esto permite que quien se forma en la universidad visualice sus propias posibilidades, objetívese su campo de acción y encamine sus esfuerzos por suplir sus limitaciones y ahondar en sus “aficiones y gustos”

CONCLUSIONES

Para finalizar es importante mencionar que no basta con conocer y reconocer el papel de la calidad en la escuela, es necesario hacer un análisis estricto y coyuntural de cada una de las situaciones que se presentan alrededor del sistema educativo del cual se hace parte, esto quiere decir que la calidad es posible siempre y cuando cada una de las partes desarrolle sus tareas orientadas a verdaderos procesos multidimensionales, que promuevan la formación de la persona integral en su ser, hacer, conocer y convivir. De igual manera para lograr alcanzar la calidad se deben enfrentar diversos problemas desde variados campos, entre ellos vale la pena resaltar el compromiso de cada una de las partes, el factor económico y las políticas públicas, esto debe permitir un acercamiento a diversas realidades y la consolidación de metas medibles y alcanzables, propuestos desde los contextos en que se desarrollan cada una de las comunidades.

“Este sistema de calidad tiene entre sus objetivos: garantizar la buena calidad de la oferta de educación superior en el país; generar una cultura de evaluación y autoevaluación permanente y sistemática, orientada al mejoramiento; promover y apoyar el mejoramiento permanente de la calidad de las instituciones y programas de educación superior y su impacto en la formación de los estudiantes; propender por la pertinencia, cobertura y equidad de la Educación Superior en el país; fomentar la búsqueda de la atención integral de los estudiantes y demás actores de la comunidad académica, con los servicios del sistema; y lograr una cultura de transparencia en la gestión de las instituciones del sector”.

Una evaluación pensada y reflexionada, deber ser aquella que parte del ser humano como sujeto transformador de su realidad, una evaluación que se fije en el hacer, en el conocer, pero sobre todo en el saber ser, que ponga como premisa principal la acción de transformación social que el estudiante pueda realizar sobre su propia vida y su contexto. El camino que se viene desarrollando propone una lucha por ser los mejores, un discurso que propone la calidad

como camino y meta, que parte de la generalización de la masa y no permite visualizar al sujeto como un ser capaz de convertir su propia vida por medio de su carrera y su vocación, en un instrumento donde con conocimientos profesionales bien evaluados pueda transformar el mundo en que vivimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerro, I. (4 de agosto de 2014). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. Recuperado el 28 de enero de 2016, de OEI: <http://www.oei.es/calidad2/aguerro.htm>
- ASCOFAPSI. (2012). Observatorio de la calidad en la educación superior en Psicología en Colombia. Recuperado el 23 de septiembre de 2017, de ASCOFAPSI: <http://observatorio.ascofapsi.org.co/ensepsi/syllabus/>
- Bedoya, J. I. (2005). Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos. Bogotá: Ecos ediciones.
- Bolaños, E. (29 de marzo de 2017). 6 Cifras para entender la pobreza en Colombia. Dinero. Recuperado el 29 de marzo de 2017, de Revista Dinero: <http://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/pobreza-en-colombia-principales-cifras-eduardo-bolanos/243382>
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. En: 2006, Vol. 4, No. 2e. España: Universidad Autónoma del Estado. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(2e), 84-101. Recuperado el 31 de enero de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140206>
- Castillo Varela, A. M. (2008). ¿Calidad o cobertura? Análisis de la contratación de los servicios educativos en Colombia. Bogotá: Gente Nueva Editorial.
- Colombia aprende. (mayo de 2017). Recuperado el 10 de junio de 2017, de Siempre Día E: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreDiaE/88695>
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115. Ley 115. Bogotá, Colombia. Recuperado el 17 de marzo de 2017
- de Gregori, W. (2000). Capital Intelectual e Administração Sistêmica - Um manual de jogos de inteligência, mercado e poder. São Paulo 2000, Brasil: Pancast Editora.
- Delors, J. (1994). La Educación encierra un tesoro. París, Francia: Ediciones UNESCO.
- Díaz Arce, T., & Druker, S. (2007). LA DEMOCRATIZACIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR: UNA CONSTRUCCIÓN EN Y PARA LA DIVERSIDAD. Estudios pedagógicos (Valdivia), 33, 63-77. Recuperado el 14 de abril de 2017, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052007000100004
- educación.gob.ec. (junio de 2015). Escuelas inclusivas. Recuperado el 17 de abril de 2017, de educación.gob.ec: <https://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/>
- Jaramillo Quintero, P. (18 de febrero de 2017). colombiaaprende.edu.co. Recuperado el 2017, de Colombia Aprende: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siempreDiaE>
- Poggi, M. (2014). La educación en América Latina: Logros y desafíos pendientes. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- Reimers, F. (2 trimestre de 2000). educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. Revista Latinoamericana de Estudios, 11-42. Recuperado el 20 de abril de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27030202.pdf>
- República de Colombia. (1991). Constitución política de Colombia. Bogotá: Legis.
- Sanz Agrados, J. J. (1996). Educación y liberación en América Latina. Bogotá, Colombia: USTA.
- Schmelkes, S. (3er-4to trimestres de 2005). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 017. Recuperado el 22 de abril de 2017, de <http://www.redalyc.org/artic>
- Spitaletta, R. (17 de agosto de 2015). ¿De quién es la tierra en Colombia? El Espectador. Recuperado el 22 de marzo de 2017, de <http://www.elespectador.com/opinion/de-quien-es-la-tierra-en-colombia-columna-579755>
- UNESCO. (22 de mayo de 1962). Convención contra la Discriminación en la Educación 1960. Recuperado el 18 de abril de 2017, de unesco.org: <http://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education>
- UNESCO. (7 de abril de 2017). Especialistas latinoamericanos debatirán sobre políticas educativas de inclusión indígena durante encuentro internacional. Recuperado el 19 de abril de 2017, de Unesco.org: <http://www.unesco.org/new/es/inclusive-education>
- Velandia Mora, C. (2006). Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje MICEA. Medellín: Ed. Teoría del color.
- Villanueva, D. (s.f.). Entrevista a educadora especial. Inclusión escolar. (J. Gómez, Entrevistador) Recuperado el 27 de abril de 2017

Conferencias presentadas en el Coloquio

Tendencias, debates y perspectivas de la evaluación institucional en educación superior. Una mirada desde lo crítico - social

Nora Amparo Mateus Salinas²⁴
Ana María Rojas Rondón²⁵
Andrés Camilo Orjuela Tirano²⁶
Ángela Viviana Salazar Tafur²⁷

RESUMEN

El presente artículo aborda concepciones y dimensiones de la Evaluación Institucional en Educación Superior. El método utilizado para desarrollarlo es de carácter documental, descriptivo e interpretativo. Se revisaron 14 ponencias con documento escrito, incluyendo la transcripción de audios, que dan cuenta de la interacción oral. Se abordó la categoría de evaluación institucional, de la que surgieron las subcategorías: conceptualización, calidad, investigación y formación docente.

Se depuró el material en una matriz de Excel y se trabajó empleando la técnica de análisis de contenido, donde se encontró una fuerte tensión en la actual evaluación institucional, caracterizada por lo prescriptivo, técnico-instrumental y lo cuantitativo. Por otro lado, se destaca una corriente crítica humanística que promueve una evaluación cualitativa, social, participativa y democrática. Como metodología a trabajar se utilizó la investigación cualitativa. Finalmente se presenta

una discusión basada en las tendencias, debates, perspectivas, conclusiones de la noción y los procesos de la evaluación institucional.

Palabras claves: Calidad, evaluación institucional, investigación, tendencias, debates, perspectivas.

ABSTRACT

This article addresses conceptions and dimensions of the Institutional Assessment in Higher Education, the method used to develop it is documentary, descriptive and interpretative. We reviewed 14 papers with a written document, including the transcription of audio, which account for the oral interaction. The category of institutional evaluation from which the subcategories emerged was based: conceptualization, quality, research and teacher training.

The material was cleaned in an Excel matrix and the content analysis technique was used, where a strong tension was found in the current institutional

²⁴Licenciada en Lingüística y Literatura. Magíster en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Secretaría de Educación. Docente Investigadora. Docente Universitaria de la Fundación universitaria de Ciencias de la Salud-FUCS- Bogotá Colombia. Correo electrónico: namateus@fucsalud.edu.co

²⁵Psicóloga Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. Candidata a obtener el título de Especialista en Docencia Universitaria, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. Correo electrónico: amrojas3@fucsalud.edu.co

²⁶Enfermero Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. Candidato a obtener el título de Especialista en Docencia Universitaria, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. Correo electrónico: acorjuela@fucsalud.edu.co

²⁷Enfermera Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. Candidata a obtener el título de Especialista en Docencia Universitaria, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. Correo electrónico: avsalazar@fucsalud.edu.co

evaluation, characterized by the prescriptive, technical-instrumental and quantitative aspects. On the other hand, there is a humanistic critical current that promotes a qualitative, social, participative and democratic evaluation. As a methodology to work, qualitative research was used. Finally, a discussion based on trends, debates, perspectives, conclusions of the notion and the processes of institutional evaluation is presented.

Keywords: Quality, colloquium, institutional evaluation, research, trends, debates, perspectives.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo investigativo se desarrolló en 4 momentos: inicialmente se abordó el análisis de los discursos, expuestos en el coloquio *La investigación en procesos de evaluación institucional en educación superior: tendencias, debates y perspectivas*. En un segundo momento se abordó la problemática del concepto de evaluación institucional, considerada por varios autores como un proceso instrumentalizado, prescriptivo y burocrático. Lo anterior, permitió formular la pregunta problema ¿Cuáles son las reflexiones, debates, críticas y tensiones generados alrededor del proceso de Evaluación Institucional entre algunos actores de Educación Superior en Bogotá? Por último, se estableció el desarrollo conceptual de la noción de evaluación, planteada durante el coloquio. El concepto de evaluación institucional se construyó a partir de las ponencias que se presentaron, en el II Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria.

La evaluación institucional es un tema central en la educación superior, ya que es un proceso que permite el análisis del desarrollo de las líneas de gestión de instituciones superiores, para implementar planes de mejoramiento y así alcanzar la certificación de alta calidad.

La evaluación se ha convertido, en las últimas décadas, en una problemática recurrente para múltiples propuestas investigativas, programas académicos, actividades de análisis y debate (congresos, simposios, coloquios, seminarios, cursos...) y de desarrollos teóricos. Una poderosa maquinaria evaluativa opera de muchas maneras: discursos, prácticas, modelos, instrumentos, finalidades, usos, sobre el conjunto de las prácticas sociales; con una pomposidad casi inimaginable ha pululado asombrosamente en diversos campos, ya sean referidos o no, a la educación (Sánchez, 2017).

La evaluación institucional en Colombia ha surgido con varias modalidades enunciativas, es decir que existen

multiplicidad de modos como enfoques, objetos, circunstancias, sujetos, saberes, relaciones para hacer referencia a la evaluación institucional en educación superior. Sánchez en su investigación, plantea una descripción y análisis de las modalidades enunciativas de la evaluación institucional:

Se realizó a partir de una matriz (Tabla de registro de información-TRI) constituida por los títulos, los objetivos, las temáticas, los enfoques teóricos, las opciones metodológicas y los hallazgos, de los mencionados trabajos de grado (Cf. Matriz 1). Resultado de ello, se encontró una cantidad significativa de enunciaciones (*748 formas o modalidades enunciativas, modos de decir evaluación*) que, agrupadas según regularidades, repeticiones, recurrencias, dispersiones, relaciones, concomitancias, etc., produjeron *20 conjuntos mayores de maneras de referir evaluación*, conjuntos de modalidades enunciativas que corresponden a los enunciados: *Auto-evaluación/Meta-evaluación; Castigo/Punición; Competencias; Evaluación de la calidad/Mejoramiento/Acreditación / Cultura evaluativa / Comités; Evaluación de programas/proyectos/Curricular; Evaluación de textos; Evaluación educativa/Escolar/Valoración/Aprendizaje/Cualificación; Evaluaciones internacionales; Fines/Usos de la evaluación/Medición; Investigación evaluativa; Logros/Indicadores; Modelos/Enfoques de evaluación/Diagnóstico; Planeación/Gestión integral/Impacto; Políticas de evaluación; Prácticas/Estrategias/Procedimientos/Metodologías/Portafolio; Pruebas Nacionales Masificadas; Rendimiento/Desempeño académico/Mejoramiento; Sistema de evaluación; Sujetos/Docentes/Desempeño (P. 1).*

La evaluación no es un tema nuevo, tiene muchos antecedentes y esos antecedentes han pasado por diferentes concepciones de la evaluación que son justamente las que dinamizan las metodologías. Patiño (2017) plantea que “lo fundamental de toda la evaluación no es hacer evaluación, ni siquiera hacerla bien, lo fundamental es conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y en definitiva al servicio de quién se pone”.

La evaluación refleja de manera ideológica, la coherencia interna de lo que se denomina el horizonte institucional: ¿cuál es la misión?, ¿la visión? ¿Los objetivos que se establecen? y efectivamente si hay un nivel de coherencia entre esa misión, visión, objetivos y modelos pedagógicos.

Fajardo (2017) plantea la evaluación como la recolección e interpretación sistemática de evidencias orientadas, como parte del proceso, a un juicio de valor con un foco de acción. En cuanto a la

necesidad de construir serios sistemas de control de la calidad, lo primero que se debe aclarar es que éstos deberían incluir no mediciones, sino evaluaciones de la calidad, porque la complejidad de elementos que están expresados en cualquiera de las instancias fenoménicas de la educación, hace imposible elaborar una medición confiable.

Mientras tanto, Guarín (2017) desarrolla la noción de pertinencia de la evaluación como un concepto que no es meramente instrumental, el cual no ha sido estimado adecuadamente en documentos académicos al interior de las instituciones. La pertinencia debe ser valorada con la mirada orientada hacia el contexto social, como un compromiso de la universidad y de todo el sistema educativo en conjunto, a través del avance de los indicadores sociales.

Así mismo, al hablar de evaluación institucional en educación superior se requiere mencionar el concepto de calidad, entendido como un término altamente polisémico, en el sentido de que nadie puede ver en este momento la calidad, solamente desde uno de sus aspectos. El término calidad es un aspecto multidimensional de varios niveles, dinámico, que se relaciona con los elementos contextuales de un modelo educacional, con la misión y fines institucionales, y con los estándares específicos dentro de un sistema, institución, programa o disciplina determinada (Patiño, 2017).

La evaluación debe ser un proceso de enseñanza, reflexión y aprendizaje, donde se valore y resignifique la individualidad, antes que una estandarización general. Es decir, que se conciba a los actores educativos no como individuos, si no como seres sociales articulándose con su contexto. Por esta razón, la calidad educativa debe llevar a cabo los procesos de evaluación permanentemente, desde lo educativo y lo administrativo, integrando todos los entes académicos. El proceso evaluativo debe estar ligado a factores tales como la exigencia de los diferentes sectores, tanto políticos como productivos, donde la evaluación de los programas se da de manera externa como complemento a los procesos de Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, que se desarrollan al interior de instituciones de educación superior (Gómez, 2017).

La evaluación tiene un lugar esencial dentro de los procesos académicos, ya que indaga e intenta dar cuenta de los métodos formativos, evidenciando los procesos que se desarrollan.

Una evaluación pensada y reflexionada, debe ser aquella que parte del ser humano como sujeto

transformador de su realidad. Una evaluación que se fije en el hacer, en el conocer, pero sobre todo en el ser, que se imponga, como premisa principal, la acción de transformación social que el estudiante pueda realizar sobre su propia vida y su contexto (Gómez). La formación es otro componente importante de la evaluación Institucional, considerándose como un aspecto esencial en el desarrollo profesional del docente. Garzón (2017) señala que este aspecto es relevante en las instituciones de educación superior, dado el compromiso social que cada una de ellas tiene en la formación del recurso humano, en especial aquel que está relacionado con la formación de profesionales en el área de la salud.

Tamayo (2017) menciona que los profesores presentan una relación apasionada con el conocimiento. Por eso en términos generales, si se piensa la formación pedagógica del docente universitario tendría que preguntarse ¿Cómo resolver estos propósitos de formación? Se está formando un profesional, que vaya más allá de pretender obtener todo el conocimiento. Hay que pensar en un panorama de información, junto al cual se privilegie una formación cada vez más humana, donde se desarrollen todas las capacidades, transformándose en seres más empoderados, solidarios, respetuosos, democráticos, y por ende mejores personas, más profesionales.

Por otro lado, González (2017) plantea la necesidad de formación de los docentes universitarios, pensando tanto en la formación pedagógica inicial, como en la formación continua del docente. Serán las relaciones mutuas entre éstas a nivel pedagógico, investigativo y personal, las que brindarán un apoyo permanente en las relaciones humanas, que aborda cotidianamente en su cualificación y efectiva transformación.

En función de la evaluación de las necesidades de formación del docente universitario, es necesario implementar políticas de acción, que potencien al docente para alcanzar mejores posibilidades de desarrollo profesional y mejores posibilidades de liderazgo y efectividad en su quehacer.

Articulando la evaluación, la calidad y la formación docente logramos corroborar la idea planteada por Rojas (2017): la calidad de las instituciones depende de quienes producen, transforman y transmiten el saber. Las instituciones de educación superior son lo que son sus profesores y su historia, la historia de los académicos. Es necesario profesionalizar el ejercicio de la docencia por su trascendencia y por ser fuerza vital para el desarrollo del país, no puede seguir siendo una ocupación secundaria, sino un modo de ser y estar en la vida.

La formación docente está relacionada con la educación y la pedagogía, ya que el docente concibe la educación, como práctica social cargada de intencionalidades que buscan generar cambios en la sociedad y en el sujeto. El docente se reconoce como agente de cambio y transformador de las lógicas tradicionales de la educación y de la sociedad en general, entendiendo su práctica como espacio de reflexión consciente e intencionada, para la transformación de los entornos sociales en los que trabaja (González, 2017).

El saber pedagógico es un elemento fundamental para la formación docente, basándose en los modelos como un medio para comprenderla pedagogía y las reflexiones de sus prácticas. Fundamentar el saber pedagógico es apoyar la construcción del sentido a la acción y a la profesión docente, de ésta manera el fortalecimiento de éste saber se da a partir de la reflexión y la investigación educativa, siendo una posibilidad no solo de formación, sino de fortalecimiento de la identidad y desarrollo profesional, además de contribuir al mejoramiento de la educación. (González, 2017).

Hablar del saber pedagógico implica hablar del docente, ya que su principal función consiste en orientar, guiar, apoyar al estudiante para que entienda qué hace, para qué lo aprende, logre interiorizar y transformar esos conocimientos en una forma útil, a través de sus propias estrategias de aprendizaje. De esta forma el docente guía al estudiante para que conozca, aprenda a hacer, aprenda a ser y aprenda a vivir (Rojas, 2017).

Como se ha demostrado, hablar sobre el saber implica concebir al maestro como un profesional, es decir que requiere hablar sobre el saber docente, ya que como profesionales de la educación no se limitan a la reproducción de conocimientos producidos por otros intelectuales. Según González (2017) la función docente va más allá de la trasmisión de conocimientos, producto de comunidades académicas; los docentes, como sujetos del saber, articulan y desarrollan sus prácticas educativas mediante sus propios saberes.

En el mismo sentido Tamayo (2017) presenta la formación pedagógica del docente respondiendo a las competencias necesarias para resolver las preguntas ¿para qué se enseña? ¿Cómo enseñar? ¿Qué enseñar? ¿A quién se enseña? ¿Dónde se ejerce la práctica de la enseñanza? La formación pedagógica del docente universitario queda reducida así a la capacidad para transmitir los contenidos propios de la disciplina o asignaturas que enseña, a la capacidad para planear objetivos predeterminados según secuencias cerradas

que parten de conductas de entrada y conductas finales, observables mediante el proceso de aprendizaje entendido como condicionamiento operante.

Las facultades de educación o las universidades tienen un proceso en sus dinámicas llamado formación, que no es algo sencillo. El proceso de la formación en cualquier rama de conocimiento, en cualquier campo de conocimiento, por más especializado que sea implica otras dimensiones que van más allá de las del conocimiento. No es un proceso solamente epistemológico, sino que es un proceso antropológico y psicológico. Es un proceso denso, complejo que debe tener un discurso pedagógico; hasta los campos más elevados de la formación postdoctoral necesitan de unos referentes de la pedagogía, para entender los contextos, los sujetos, los conocimientos y para entrar a ver esa multitud de cosas que se relacionan complejamente en la vida, la ciencia, la política y el campo social (Ávila, 2017).

En este sentido se puede afirmar que la formación docente es un elemento básico e importante para la evaluación institucional, ya que permite implementar planes de mejoramiento para las instituciones de educación superior y lograr por una parte la certificación de alta calidad y por otra parte mejores docentes y en consecuencia mejor educación.

Otro tema fundamental, es la calidad educativa que proviene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en expectativa, sobre todo, porque bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social, que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la calidad se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final (Pascagasa, 2017).

La calidad emerge como un elemento introducido en la escuela, con una función de vigilancia y control de las instituciones y los modelos implementados. Actualmente el reto principal es buscar la calidad desde un enfoque nuevo, que integre al ser humano antes que al ser económico. La trascendencia de la calidad como realidad que permite evaluar, analizar, controlar y medir procesos, no se ha quedado solamente en valorar el producto final, sino valorar la totalidad del sistema de producción que interviene para alcanzar el objetivo (Gómez, 2017). Respecto a los procesos de calidad se dice que están determinados por el control preciso de todas las partes del sistema. Es vital entender y tener en cuenta que en la educación se deben valorar y reforzar las relaciones humanas y

desde allí diferenciar el sentido de la calidad, que debe ser diferente al que es propio de los procesos materiales.

No obstante, Duitama (2013) menciona una subcategoría denominada calidad educativa, definida como el abordaje de una problemática que no solo encierra los diferentes niveles educativos, sino que aborda otras aristas, que van desde mejorar las condiciones de acceso a la educación de los ciudadanos, pasando por la evaluación del aprendizaje, la evaluación de la docencia, la acreditación institucional e incluso el mejoramiento de las plantas físicas de las instituciones de educación.

La educación tiene que buscar la calidad, teniendo como sujeto formador y responsable a la persona, brindando conocimiento por medio de actividades que ayuden a la integración del hombre con los demás (Gómez, 2017). Por consiguiente, es necesaria la humanización de la calidad como elemento fundamental en la educación, que debe ser evaluada más por los procesos de humanización, que por los procesos de memorización, teniendo en cuenta que es un proceso humano de servicio, más que de productos materiales.

El concepto de calidad está asociado a su vez a la pertinencia, la efectividad y la eficiencia de los procesos educativos y por ende a la capacidad que debe tener el sistema; en este caso un sistema educativo, que tenga diferentes niveles para hacer la lectura de las tendencias contemporáneas de la educación, con el fin de materializarlas tanto en políticas públicas, como en proyectos educativos institucionales. Estableciendo estos vínculos, se aprovechará esa tríada necesaria entre educación, sociedad y calidad (Morales, 2017).

Teniendo en cuenta la educación, sociedad y calidad como agentes primordiales en el proceso de transformación educacional, se debe llevar a cabo un plan que atente a lo integral sujeto a que esto nos permitirá conocer un excelente proceso formativo, de este modo una de las piezas fundamentales es abordar la calidad, en la cual surgen preguntas como ¿qué es calidad intrínseca del programa? Patiño (2017) señala que está referida a los contenidos, a la calidad técnica y a la evaluabilidad. Un segundo paso, en este primer momento, es la adecuación del programa al contexto y, luego, la adecuación de la situación de partida.

Ofrecer un programa, desconociendo la relación universidad – sociedad, universidad – estado, implica tener unas ofertas educativas que no corresponden

a las necesidades contextuales e históricas actuales. Las tensiones generadas por este momento histórico, que algunos han denominado la globalización, exige tener presente estas perspectivas sobre las dinámicas mundiales, sin perder la identidad de lo local (Patiño, 2017).

Es así, como lo mencionado anteriormente es importante para los procesos de acreditación en educación superior, ya que es la evidencia 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. Surge motivado por la necesidad de fortalecer la calidad de la educación superior y de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad (Gómez, 2017).

Para llevar a cabo el proceso de acreditación se requiere conocer la pertinencia de la educación superior, ya que debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Para Guarín (2017) se requiere de normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y al mismo tiempo una mejor articulación con los problemas de la sociedad. Se espera que las metas de la educación superior vayan encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario, para analizar los problemas y sus alternativas de solución.

Para los procesos de acreditación es necesario responder a las demandas que requiere la sociedad, por ende, se requiere de la investigación como medio para conocer y responder a las necesidades que la sociedad pide, vinculando al estudiante con su contexto. González (2017) propone la formación en el ámbito investigativo, la cual hace referencia a la necesidad que tienen los profesores de desarrollar este campo y orientarse hacia la búsqueda continua de actividades de investigación científica y formativa. Se deben implementar programas de formación docente, desde una escuela de educación y pedagogía en investigación, pues ésta es una necesidad que redimensiona y resignifica la acción pedagógica de los docentes en las facultades de cada universidad.

Como ya se mencionó, la investigación es un eje importante para el proceso de evaluación en las instituciones de educación superior, pues ella permite alcanzar una elevada formación docente, con una máxima calidad. La investigación posibilita encontrar

nuevos desarrollos, alejándose del paradigma tradicional, lo cual implica, por ejemplo, la participación de actores internos y externos de las instituciones en la generación de soluciones ante las necesidades y demandas que requiere la sociedad.

En conclusión, debemos saber que la evaluación institucional, es un proceso en el cual intervienen varios factores como la calidad, la sociedad, la formación docente, la investigación, entre otros que buscan un bien común, todas y cada una de ellas con sus características hacen de esta un proceso formativo integral, que parte de su resultado es la acreditación y da cuenta de que se está llevando un hilo conductor adecuado.

MÉTODO Y MATERIALES

Para desarrollar este trabajo investigativo se utilizó una metodología cualitativa de carácter documental e interpretativo. Se recurrió a la técnica de análisis de contenido, es decir, que se tomaron cada uno de los documentos, de las ponencias previamente presentadas en el II Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria, que se llevó a cabo en el Hospital Infantil Universitario de San José, donde se identificaron las categorías emergentes con el análisis riguroso de las mismas, para llevar a cabo el presente documento.

Esta metodología toma como referencia 14 ponencias expuestas en el coloquio. Con ellas se formularon la descripción e interpretación, para descubrir conceptos, características, cualidades y categorías relacionadas con el proceso de evaluación institucional.

En este sentido, se adelantó una búsqueda de estas asociaciones semánticas, relacionadas con el tema objeto de estudio. Se organizó y sistematizó la información a partir de una matriz en Excel, se elaboró un plan textual para analizar e interpretar la información. Luego se ordenaron los conceptos y se jerarquizaron en un índice de contenido, para resaltar lo relevante, interpretar los conceptos identificados y formular los propios mediante la técnica de análisis de contenido.

Posteriormente se efectuó un trabajo descriptivo y de reflexión. Así mismo, se desarrolló el análisis interno de los documentos para destacar los aspectos esenciales. La técnica de análisis de contenido identifica repeticiones, recurrencias y regularidades de conceptos que sirvieron de base para la construcción de nuevos conocimientos.

Sin embargo, es necesario resaltar que para (Fernández y Díaz, 2002, p. 2) la investigación cualitativa es considerada como un proceso que “no se centra en la cuantificación. Los investigadores cualitativos hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas”. Es decir que la investigación cualitativa estudia contextos estructurales y situacionales. “La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica” (Fernández y Díaz, 2002, p. 2).

CUATRO FASES METODOLÓGICAS:

1. Recepción y organización de ponencias: previo al desarrollo del coloquio se recibieron ocho documentos (ponencias), donde se iba depurando la información a partir de las categorías seleccionadas en el documento guía.
2. Transcripción y análisis de interacción oral: se transcribieron seis ponencias, ya que no se recibió documento en físico, lo cual permitió analizar el discurso y la intencionalidad del ponente.
3. Análisis de contenido: las ponencias escritas y orales se organizaron por medio de una matriz en Excel, en la cual se manejaron las categorías de conceptualización, dimensiones, tendencias, debates y perspectivas desde la percepción y experiencia de cada autor.
4. Redacción del artículo y publicación: utilizando las categorías de la matriz, las ponencias escritas y audios transcritos se elaboró el artículo, que resaltó las categorías emergentes antes mencionadas.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados hallados en la investigación, categorizado de la siguiente manera: Conceptualización, que hace referencia a la definición de las categorías. Tendencias, que son las orientaciones, preferencias o inclinaciones hacia determinados fines de la evaluación institucional. Debates, que se refieren a la discusión, polémica, es decir los problemas relacionados con la evaluación institucional. Finalmente, las perspectivas, que se enfocan en los posibles desarrollos y propuestas.

Categoría	Conceptualización	Tendencias	Debates	Perspectivas
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> -Proceso que debe partir del ser humano. -Fijarse en el hacer, conocer y saber ser. -Producir transformación social. -Beneficiar la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> -Investigación -Calidad -Formación docente 	<ul style="list-style-type: none"> -Mide, da forma. -Instrumental. -Corporativa. -Controla. -Resultados usados para listas de ranking. 	<ul style="list-style-type: none"> -Construcción colectiva entre estudiantes, docentes y directivos. -Mejoramiento constante.
Calidad	<ul style="list-style-type: none"> -Pertinencia. -Multidimensional. -Tener en cuenta los procesos misionales. -Dar respuesta a las expectativas políticas, sociales y económicas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Gestión -Evaluación -Cambio de cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> -Es gerencial. -Fragmentada. -Esta desligada del contexto e indicadores sociales. -Es igual a producción económica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque nuevo que integre al ser humano antes que al ser económico. - Humanización en la calidad, como elemento fundamental en la educación.
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento - Mejor abordaje para la evaluación. -Ruta para conocer problemas de investigación. -Proceso colectivo y participativo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Una prioridad. -Cumple requisitos en cuanto a experiencia. -Permite dar propuestas a problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Distribuye conocimientos. -Da instituciones profesionalizantes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Requiere cambios en su orientación. -Retomar el desarrollo social y cultural. -Inclusión de semilleros a grupos de investigación. -Generar transformación.
Formación Docente	<ul style="list-style-type: none"> -Importante en procesos de mejoramiento. -La calidad de las instituciones depende de quienes producen, 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocido como agente de cambio y transformación 	<ul style="list-style-type: none"> -Principal protagonista de la acción educativa. -Desposeídos de una formación crítica y rigurosa 	<ul style="list-style-type: none"> -Reflexión crítica sobre la práctica pedagógica, para comprender sus contextos. -Estrategias que buscan cambio en la cultura de la

Fuente: Los autores

A continuación, se describen las categorías ya mencionadas en la tabla anterior

1. Conceptualización:

Se considera la categoría evaluación como un proceso de reflexión, que parte del ser humano como sujeto transformador de su realidad. Una evaluación que se fije en el hacer, en el conocer, pero sobre todo en el saber ser, poniendo como premisa principal la acción de transformación social, que el estudiante pueda realizar sobre su propia vida y su contexto.

En cuanto a la categoría denominada calidad, se comprende como un concepto altamente polisémico relacionado con la pertinencia, que es aquella cuyos contenidos responden a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona y que ofrece al estudiante un adecuado contexto para su aprendizaje, un cuerpo docente preparado, buenos materiales de estudio y buenas estrategias didácticas.

Respecto a la categoría investigación se encontró que debe ser un proceso a desmitificar, para tomar

los problemas y dificultades frecuentes en educación, como objeto de indagación científica. Asumir la evaluación como un hecho investigativo es la ruta para identificar un problema de investigación y desde ahí abordar la organización en las instituciones educativas, realizando procesos de investigación colectivos, participativos, con espacios de diálogo. De esta manera, la institución educativa no sería un proyecto para el mercado, sino para la sociedad.

En lo que atañe a la categoría formación docente se evidencia que los docentes deben ser actualizados, no solamente en su disciplina, sino en los aspectos pedagógicos y académicos. Se debe crear la cultura del uso de la ciencia, para dar solución a los problemas de la vida real y contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

2. Debates

Las discusiones y problemas encontrados en las categorías descritas fueron:

La evaluación mide y no forma, es tecnicista e instrumental, no responde a un proceso pedagógico. La calidad es gerencial, fragmentada, ya que no incorpora el contexto, ni los indicadores sociales; por otro lado, la calidad es más un proceso de producción económica que de formación humana.

La investigación en educación superior en Colombia es distributiva de conocimientos. Las instituciones son meramente profesionalizantes, no son investigativas y no se ejerce la capacidad crítica.

La formación docente y la reflexión pedagógica han sido expropiadas al maestro, quien es uno de los principales protagonistas de la acción educativa. Los maestros han sido desposeídos de una formación crítica y rigurosa en los temas pedagógicos.

3. Tendencias y perspectivas

Se evidencia que la evaluación institucional en la educación superior debe reorientarse hacia la construcción colectiva entre estudiantes, docentes y directivos. Evaluar es un acto de indagación, en el cual se conoce aprendiendo, pues no solamente se trata de "medir"; lo que implica transformar los instrumentos, además de hacer observación y diálogo.

Se observa que hay un enfoque alternativo, en el cual los docentes, su formación e investigación juegan un papel importante en el mejoramiento de la calidad de las instituciones, por ser quienes producen, transforman, transmiten el saber y contribuyen al desarrollo cognoscitivo del estudiante, pues a su vez el éxito de éste, es un indicador de calidad.

Desde esta mirada, se enmarca una perspectiva crítico-social propuesta de corte humanista, cuya prioridad es resaltar, en la evaluación institucional, los procesos humanos que acontecen en las instituciones, resaltando la esencia de ella: la pedagogía.

Esta postura implica que los equipos responsables de la evaluación institucional, asuman procesos de evaluación altamente participativos, de tal manera que la política de calidad, tan anunciada en la publicidad institucional, sea una realidad en la cotidianidad de la institución.

Finalmente, en cuanto a la denominada evaluación desde la participación, se hace necesario diseñar estrategias, para que todos los actores del proceso educativo conozcan el sentido como tal de la misión, visión, valores institucionales, para poder generar mayor apropiación de ese conocimiento, con el fin de recibir resultados sustentados y positivos de parte de la comunidad educativa.

CONCLUSIONES

Una evaluación pensada y reflexionada debe ser aquella que parte del ser humano, como sujeto transformador de la realidad. Una evaluación desde el hacer, el conocer, y ante todo desde el ser, donde el eje sea la acción transformadora del estudiante sobre su propia vida y su contexto social.

Los procesos evaluativos implican una multiplicidad de factores y elementos, que requieren docentes, instituciones educativas y políticas públicas con perspectivas críticas, que aborden la educación más allá de la pedagogía y la enseñanza en el aula, integrando a su vez tanto lo individual como lo social. El docente se reconoce como agente de cambio, transformador de las lógicas tradicionales de la educación y de la sociedad en general. Entiende su práctica como espacio de reflexión consciente e intencionada, para la transformación de los entornos sociales en los que trabaja.

Es necesario la humanización de la calidad, como elemento fundamental en la educación, que debe ser evaluada más por los procesos de humanización, que, por los procesos de memorización, teniendo en cuenta que es un proceso humano de servicio más que de producto.

El sistema educativo debe encaminar sus esfuerzos para analizar y superar las situaciones de pobreza, intolerancia, violencia, analfabetismo, hambre, deterioro del medio ambiente, corrupción y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario.

La investigación nos permitirá no solo generar un camino, con el cual podamos analizar las necesidades que el docente tiene, tanto en su quehacer dentro de su lugar de trabajo como en su progreso profesional, con el fin de mejorar la calidad educativa; si no también será una herramienta para buscar y evaluar las nuevas pedagogías, metodologías y didácticas que se forman, a través de la interacción de todos los sujetos internos y externos participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. La investigación será también factor de cambio de transformaciones y finalmente elemento que permita articular la educación con la sociedad.

El Coloquio fue un escenario importante para el debate y la presentación del estado de la investigación sobre la evaluación institucional, en educación superior. Se requieren más espacios como este, donde investigadores, académicos y diferentes actores contribuyan en la discusión en torno a una mejor educación para nuestro país.

REFERENCIAS

- Acero, J. & Casallas, N. (octubre de 2017). Aproximación el referente conceptual sobre la evaluación institucional, un aporte para el diseño de una evaluación participativa en el programa de especialización en docencia universitaria de la FUCS. II Encuentro Distrital De Investigación En Programas De Especialización En Docencia Universitaria. Coloquio “La Investigación En Procesos De Evaluación Institucional En Educación Superior: Tendencias, Debates Y Perspectivas”. Coloquio llevado a cabo en el auditorio Jorge Gómez Cusnir de la Sede Norte Hospital Universitario Infantil de San José, Bogotá, Colombia.
- Ávila, J. (octubre de 2017). Investigación, evaluación y participación como estrategias críticas y alternativas a la acreditación institucional. II Encuentro Distrital De Investigación En Programas De Especialización En Docencia Universitaria. Coloquio “La investigación En Procesos De Evaluación Institucional En Educación Superior: Tendencias, Debates Y Perspectivas”. Coloquio llevado a cabo en el auditorio Jorge Gómez Cusnir de la Sede Norte - Hospital Universitario Infantil de San José, Bogotá, Colombia.
- Duitama, O. (2013). Procesos De Evaluación Docente En La FUCS. La Experiencia En La Facultad De Enfermería (tesis de maestría). Universidad de la Salle, Colombia. II Encuentro Distrital De Investigación En Programas De Especialización En Docencia Universitaria. Coloquio “La Investigación En Procesos De Evaluación Institucional En Educación Superior: Tendencias, Debates Y Perspectivas”. Coloquio llevado a cabo en el auditorio Jorge Gómez Cusnir de la Sede Norte Hospital Universitario Infantil de San José, Bogotá, Colombia.
- Fernández, P. y Díaz, P. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario Universitario Universitario de A Coruña (España). Recuperado: http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.a
- Fajardo, H. (octubre de 2017). Enfoques para la calidad educativa y su medición. II Encuentro Distrital De Investigación En Programas De Especialización en docencia Universitaria. Coloquio “La Investigación En Procesos De Evaluación Institucional En Educación Superior: Tendencias, Debates Y Perspectivas”. Coloquio llevado a cabo en el auditorio Jorge Gómez Cusnir de la Sede Norte Hospital Universitario Infantil de San José, Bogotá, Colombia.
- Garzón, L. (octubre de 2017). Plan de Mejoramiento para La Evaluación De Desempeño Docente En Los Programas De Posgrados De Enfermería Nefrológica Del Adulto Y Especialización En Pediatría De La Fundación Universitaria De Ciencias De La Salud. II Encuentro Distrital De Investigación En Programas De Especialización en docencia Universitaria. Coloquio “La Investigación En Procesos De Evaluación institucional En Educación Superior: Tendencias, Debates Y Perspectivas”. Coloquio llevado a cabo en el auditorio Jorge Gómez Cusnir de la Sede Norte Hospital Universitario Infantil de San José, Bogotá, Colombia.
- Gómez, J. (octubre de 2017). Calidad y Evaluación, la empresa educativa y la deshumanización. II Encuentro Distrital De Investigación En Programas De Especialización en docencia Universitaria. Coloquio “La Investigación En Procesos de Evaluación Institucional En Educación Superior: Tendencias, Debates Y Perspectivas”. Coloquio llevado a cabo en el auditorio Jorge Gómez Cusnir de la Sede Norte - Hospital Universitario Infantil de San José, Bogotá, Colombia.
- González, S. (Octubre de 2017). Evaluación de las necesidades de formación de los profesores universitarios: Síntesis de una investigación institucional. II Encuentro Distrital De investigación En Programas De Especialización En Docencia Universitaria. Coloquio “La Investigación En Procesos De Evaluación Institucional En Educación superior: Tendencias, Debates Y Perspectivas”. Coloquio llevado a cabo en el auditorio Jorge Gómez Cusnir de la Sede Norte - Hospital Universitario Infantil de San José, Bogotá, Colombia.
- Guarín, M. (octubre de 2017). Pertinencia y Calidad de la Educación ¿Superior? II Encuentro Distrital De Investigación En Programas De Especialización en

- docencia Universitaria. Coloquio “La Investigación En Procesos De Evaluación Institucional En Educación Superior: Tendencias, Debates Y Perspectivas”. Coloquio llevado a cabo en el auditorio Jorge Gómez Cusnir de la Sede Norte Hospital Universitario Infantil de San José, Bogotá, Colombia.
- Mendoza, E. (octubre de 2017). Autoevaluación programa e instrumentación quirúrgica de la Fundación universitaria de Ciencias de la Salud. II Encuentro Distrital De Investigación En Programas De Especialización en docencia Universitaria. Coloquio “La Investigación En Procesos De Evaluación Institucional En Educación superior: Tendencias, Debates Y Perspectivas”. Coloquio llevado a cabo en el auditorio Jorge Gómez Cusnir de la Sede Norte - Hospital Universitario Infantil de San José, Bogotá, Colombia.
 - Morales, M. (octubre de 2017). Articulación de la educación básica y media con la educación superior y su contribución de sociedades más equitativas y justas Una apuesta para la calidad de la educación. II Encuentro Distrital De Investigación En Programas De Especialización en docencia Universitaria. Coloquio “La Investigación En Procesos De Evaluación Institucional En Educación Superior: Tendencias, Debates Y Perspectivas”. Coloquio llevado a cabo en el auditorio Jorge Gómez Cusnir de la Sede Norte - Hospital Universitario Infantil de San José, Bogotá, Colombia.
 - Pascagaza, E. (Octubre de 2017) Enfoques para la calidad educativa y su Medición. Ponencia de la Universidad santo Tomás. II Encuentro Distrital De Investigación En Programas De Especialización En Docencia Universitaria. Coloquio “La Investigación En Procesos De Evaluación Institucional En Educación Superior: Tendencias, Debates Y Perspectivas”. Coloquio llevado a cabo en el auditorio Jorge Gómez Cusnir de la Sede Norte - Hospital Universitario Infantil de San José, Bogotá, Colombia.
 - Patiño, F. (octubre de 2017). Referentes históricos y conceptuales de la evaluación, aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. II Encuentro Distrital De Investigación En Programas De Especialización En Docencia Universitaria. Coloquio “La Investigación En Procesos De Evaluación Institucional En Educación Superior: Tendencias, Debates Y Perspectivas”. Coloquio llevado a cabo en el auditorio Jorge Gómez Cusnir de la Sede Norte Hospital Universitario Infantil de San José, Bogotá, Colombia.
 - Rojas, E. (octubre de 2017). Educación superior en Colombia, problemas y perspectivas. II Encuentro Distrital De Investigación En Programas De Especialización En Docencia Universitaria. Coloquio “La Investigación En Procesos De Evaluación Institucional En Educación Superior: Tendencias, Debates Y Perspectivas”. Coloquio llevado a cabo en el auditorio Jorge Gómez Cusnir de la Sede Norte Hospital Universitario Infantil de San José, Bogotá, Colombia.
 - Sánchez, T. (octubre de 2017). Evaluación en la educación superior. Relieves de relieves investigativos. II Encuentro Distrital De Investigación En Programas De Especialización En Docencia Universitaria. Coloquio “La Investigación En Procesos De Evaluación Institucional En Educación Superior: Tendencias, Debates Y Perspectivas”. Coloquio llevado a cabo en el auditorio Jorge Gómez Cusnir de la Sede Norte - Hospital Universitario Infantil de San José, Bogotá, Colombia.
 - Tamayo, A. (octubre de 2017). La Formación Pedagógica Del Docente Universitario. II Encuentro Distrital De Investigación En Programas De Especialización en docencia Universitaria. Coloquio “La Investigación En Procesos De Evaluación Institucional En Educación Superior: Tendencias, Debates Y Perspectivas”. Coloquio llevado a cabo en el auditorio Jorge Gómez Cusnir de la Sede Norte Hospital Universitario Infantil de San José, Bogotá, Colombia.

2^{do} Encuentro Distrital de Investigación en Programas de Especialización en Docencia Universitaria y Encuentro Nacional de Programas de Docencia Universitaria

— Coloquio —

“ La investigación en procesos de evaluación institucional en educación superior: tendencias, debates y perspectivas ”

MEMORIAS



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
DE CIENCIAS DE LA SALUD
FUCS

Bogotá D.C., Colombia