

**LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA:
ESTUDIO DE CASO EN LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA.**

**PRESENTADO POR:
CARLOS HERNAN VALENCIA GUZMAN
CÓDIGO: 2009287630**

**DIRECTOR DE TESIS:
Mg. ALFONSO TAMAYO V
Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, MAYO DE 2013**

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia por su apoyo, a mi Madre María de Jesús Guzmán y a mi padre Hernando Valencia por siempre confiar en mí.

Agradezco a la doctora Libia Stella Niño por su apoyo, sabiduría.

Agradezco al Doctor Alfonso Tamayo Valencia, por confiar en este proceso, por tener paciencia y por brindarme su amistad y sapiencia a la hora de necesitarla.

Agradezco a mi novia Diana Lorena Tique por tener fe, en lo que hago y de tenerla como una persona que me brinda alegría y sabiduría.

RESUMEN ANALITICO EDUCATIVO – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA: Estudio de caso en la Fundación Universitaria del Área Andina.
Autor(es)	Valencia Guzmán Carlos Hernán.
Director	Luis Alfonso Tamayo Valencia
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional 2013, 160 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Políticas Educativas, Evaluación docente, Educación a Distancia, Tendencias Evaluativas.

2. Descripción
<p>El documento es una tesis de Maestría en Educación, con énfasis en Evaluación y Desarrollo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional. El trabajo investigativo en el que el autor intenta caracterizar los nuevos escenarios de educación asimismo, como el de, determinar si la evaluación docente que se realiza en estos nuevos ambientes educativos son realizados bajo la premisa de una reflexión crítica, orientada al desarrollo profesional docente y no como la calificación del cumplimiento de unos ítems predeterminados. En esta indagación se detectaron diferentes formas de evaluar a un docente en términos del aula presencial, pero, a la hora de hablar de la educación a distancia la evaluación docente debe cambiar en algunos aspectos para poder desarrollar un proceso evaluativo que genere una retroalimentación que aporte al quehacer docente.</p> <p>El enfoque metodológico utilizado fue el cualitativo y desarrollado bajo la influencia del trabajo de Eliot Eisner, el cual, manifiesta que para realizar un análisis de datos más descriptivo y crítico se deben de tener en cuenta 4 aspectos importantes, como son: la Descripción, la interpretación, la valoración y la tematización.</p> <p>Con este trabajo se pretende contribuir a la construcción del conocimiento pedagógico</p>

basado en la descripción, y caracterización de procesos evaluativos realizados en la institución educativa en estudio y de cómo a través del análisis y la reflexión de estos procesos se aporte a la mejora de los mismos.

3. Fuentes

Para el desarrollo de la indagación se han recopilado una serie de documentos que se han utilizado como fuentes, los cuales se mencionaran en este RAE como fueron:

Fuentes teóricas: Libia Stella Niño, Carlos Rosales, Juan Manuel Álvarez, Coraggio, Michael Scriven, Díaz Barriga, Gimeno Sacristán, Garcia Aretio, entre otros.

Documentos legales: Ley 30 de 1992, Educación Superior, Ley 115 Ley General Educación Nacional, Decreto 1295, Decreto 3963 de 2009, Acuerdo 022, Reglamento Docente.

4. Contenidos

El autor inicialmente formula un contexto problemático que generó la inquietud para desarrollar el presente trabajo investigativo. Se revisó literatura relacionada con la temática a trabajar y con base, a conocimientos adquiridos en los diferentes seminarios de la maestría se diseñó una metodología investigativa fundamentada en el enfoque cualitativo que incluyó la recolección de datos por medio de instrumentos como encuestas y entrevistas en la FUAA. Finalmente se tabulo la información y los documentos pertinentes para esta investigación, de lo anterior, resulto la generación de reflexiones sobre el desarrollo profesional docente y así como el aporte de recomendaciones para mejorar los procesos evaluativos que tienen los docentes de la Fundación Universitaria del Área Andina. Los contenidos son los siguientes:

- INTRODUCCION
- CAPITULO UNO
 - EVALUACIÓN Y POLITICAS EDUCATIVAS

- CONCEPCION DE EVALUACION
- NUEVO MODELO DE EDUCACION: LA EDUCACION ABIERTA Y A DISTANCIA
- CAPITULO SEGUNDO
 - PROCESO INVESTIGATIVO
 - ANALISIS DE DATOS
 - CONCLUSIONES
- BIBLIOGRAFIA
- ANEXOS

5. Metodología

La exploración se basó en la investigación cualitativa descriptiva y se operacionaliza en la investigación evaluativa, donde, se pueden utilizar de manera consecutiva los métodos de recolección de datos naturalistas y se puede analizar los datos a partir de los métodos sumativos, en este caso se usó como análisis de datos el método de Eliot Eisner, el cual se basa en cuatro premisas, la descripción, la interpretación, la valoración y la tematización. Como instrumentos de recolección de datos se utilizó la encuesta semiestructurada y la entrevista, los cuales se pudieron encontrar en diferentes aspectos dentro del trabajo. En esta indagación participaron 30 docentes, los cuales estaban divididos entre las sedes de Bogotá y Pereira. Se hizo un trabajo de triangulación de datos con la información recolectada y los documentos que sirvieron para el marco teórico.

6. Conclusiones

Las conclusiones más relevantes en este estudio cualitativo, se encuentran las siguientes, relacionándolas en categorías:

1. La concepción de la Evaluación Docente

Dentro del marco de la Evaluación docente y con el uso de diferentes herramientas, se ha pretendido cambiar la concepción de evaluación docente, se han generado ciertos instrumentos on-line para poder hacer la evaluación más eficiente y competente a la hora de evaluar a un maestro. Aun así se maneja la concepción de una evaluación sumativa y nada reflexiva sobre el que hacer docente.

La Evaluación docente que se desarrolla en los dos programas objetos de estudio se despliegan de una manera cuantitativa, y la información que se obtiene a través de los diversos formatos que son aplicados a los diferentes actores en la enseñanza aprendizaje, son tabulados y de ahí se obtiene un valor numérico sobre el que hacer docente, la retroalimentación se realiza de manera informal y desafortunadamente se pierde el proceso formador de la actividad como tal. La autoevaluación que realiza el profesor según Elliot (1986), se enmarca en uno de los tres enfoques que este autor enuncia, uno desde el enfoque técnico que implica llenar formatos, otro enfoque que es el práctico que permite estudiar el proceso pero no trascender en él, y por último desde el enfoque crítico que permite transformarse. Desde esta perspectiva la autoevaluación que se realiza en los programas de Contaduría y Técnico profesional en Sistemas, se ubica en los dos primeros enfoques, puesto que, el proceso se realiza a través de formatos y consiste en la revisión de algunas prácticas que no trascienden a la autocrítica y por consiguiente al crecimiento profesional.

En consecuencia la concepción de la evaluación docente es tomada como una evaluación regida por la tendencia de pago por mérito y de una evaluación que responde al cumplimiento de formatos, se puede reflexionar sobre esto, y mencionar que el concepto de evaluación docente es pluralista, complejo y con múltiples interpretaciones que se le pueden dar, en este caso lo importante es que el currículo escogido por la Fundación Universitaria y la metodología de trabajo es consistente con su misión y visión de la institución educativa.

2. Normatividad y Políticas educativas de evaluación Docente

Dentro de la investigación realizada se puede evidenciar que el proceso evaluativo no se puede cumplir como un hecho aparte a los demás ámbitos del profesor, además, las políticas Nacionales e Internacionales que son lideradas por el pensamiento neoliberal, buscan que las instituciones educativas se conviertan en empresas que buscan tener un producto sin tener conciencia sobre los diferentes ámbitos que intervienen dentro del proceso educativo formativo.

Al haber realizado este tipo de investigación se ha podido comprobar que existe una normatividad sobre la evaluación del docente en la educación básica y media y de cómo a través de las leyes cada institución educativa tiene la autonomía de establecer sus normas para valorar el trabajo del docente durante el semestre.

Al desarrollar esta investigación se puede afirmar que no hay una ley clara y establecida sobre la evaluación docente en la modalidad de la educación a distancia, en este aspecto la autonomía universitaria sirve para que cada institución educativa fije las reglas de juego sobre esta modalidad. En la Fundación Universitaria del área Andina se han establecido formatos sobre la evaluación en esta modalidad, pero los acuerdos sobre este tema son usados igual a los profesores de educación presencial.

3. Evaluación Docente en la Educación a Distancia

En este aspecto se puede afirmar que varios expertos en evaluación están en constante estudio de nuevos esquemas y metodologías para evaluar la docencia, buscando un desarrollo profesional docente, recobrando el concepto de que el mejoramiento de la calidad educativa está en la formación permanente del maestro. Teniendo en cuenta las políticas educativas vigentes, las cuales constituyen la creación de sistemas de evaluación que no privilegia al individuo, sino que se realiza de manera general una valoración de la práctica pedagógica sin tener en cuenta las múltiples variables que existen en el aula escolar. Con respecto a la evaluación docente en la Educación a Distancia los resultados obtenidos en la investigación manifiestan que se realiza de manera tradicional, aunque hay que rescatar que cada vez se modifican los métodos y los instrumentos de evaluación pero la finalidad de los mismos es el mismo, obtener una

valoración cuantitativa y no reflexiva sobre el quehacer pedagógico, adicionalmente, la retroalimentación se pierde en la medida que se haga de manera verbal y no con instrumentos que sirvan para el desarrollo profesional del docente.

4. Evaluación Docente y Desarrollo Profesional Docente

La evaluación docente y el desarrollo profesional se relacionan en la medida en que, la evaluación como instrumento formativo colabore a fortalecer y a descubrir las necesidades de formación no adquiridas y estimulando la relación entre pares para así poder generar una cultura cooperativa de retroalimentación continua.

Adicionalmente en la Educación a Distancia des pues de realizar la investigación, se puede concluir que no se realiza un desarrollo profesional docente, puesto que, la evaluación de los educadores no contribuye a que se genere un desarrollo de las competencias del maestro, teniendo en cuenta que los dispositivos e instrumentos de valoración son sumativos y de control, donde el docente cae en la finalidad de un cumplimiento de formatos y de disposiciones que se realizan contractualmente.

5. Tendencias de evaluación docente

Teniendo en cuenta el trabajo realizado y los datos obtenidos se puede afirmar que en los programas de técnico en sistemas y contaduría pública de la FUAA, la evaluación tiene una finalidad determinada a medir desempeños de competencias mínimas, y a seguir la tendencia de rendición de cuentas que es analizada en términos de cumplimiento de objetivos planeados para asegurar la efectividad del servicio; lo anterior limita al docente a desarrollar su creatividad y participar en procesos que promuevan la participación y el trabajo en equipo para reflexionar sobre su labor docente en lo pedagógico como en lo institucional y poder aportar para mejorar lo que se hace día a día.

Reconociendo el trabajo realizado y la participación de los maestros de la Fundación Universitaria del Área Andina sede de Bogotá y sede de Pereira, se manifiestan ciertas inquietudes y reflexiones conseguidas al terminar la investigación, además de generar conciencia y una resignificación del que hacer docente, donde la comunidad académica participante se ha comprometido a generar espacios de retroalimentación y de estrategias que mejoren el desempeño docente. La Fundación Universitaria del Área

Andina en su proceso de universidad Abierta y a Distancia manifiesta que sus docentes son un pilar importante en el engranaje de la Fundación, en este caso la institución educativa en su mejora de la calidad como institución y del desempeño docente están investigando cada vez más en la evaluación de docentes con el fin de crear proceso evaluativo tendiente a la formación y cualificación del docente en esta modalidad educativa.

Elaborado por:	Valencia Guzmán Carlos Hernán
Revisado por:	Alfonso Tamayo Valencia

Fecha de elaboración del Resumen:	27	04	2013
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION.....	12
CAPITULO UNO.....	21
1.1 EVALUACIÓN Y POLITICAS EDUCATIVAS.....	21
1.1.1 Políticas educativas en evaluación y el impacto en la educación.	22
1.1.2 Normatividad en Colombia respecto a la evaluación docente.	29
1.1.2.1. Ley 30 de 1992 “Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”	32
1.1.2.2 DECRETO 1278 DE 2002 “Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.”	33
1.1.2.3 Decreto 1279 de 2002	35
1.1.2.4. LEY 749 DE 2002 “Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones.”	36
1.1.2.5. DECRETO 3783 2007	37
1.1.2.6. DECRETO 2566 DE 2003 “Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones.”	37
1.1.2.7 Decreto 1295 de 2010	38
1.1.3 Normativa Institucional de la Fundación Universitaria del Área Andina:	39
1.2 CONCEPCION DE EVALUACIÓN.....	43
1.2.1 Concepciones sobre Evaluación.....	44
1.2.2 Criterios de Evaluación.....	52
1.2.3 Evaluación Docente	57
1.2.3.1. Evaluación Docente en Instituciones de Educación Superior en la Unión Europea.	60
1.2.3.2 La Evaluación Docente en Latinoamérica.....	61
1.2.3.3 Tendencias en Evaluación de docentes.....	63
1.2.3.3.1 Evaluación como Rendición de Cuentas.	64
1.2.3.3.2 Evaluación de Pago por Méritos.....	65
1.2.3.3.3 Evaluación como Desarrollo Profesional.	66
1.2.3.3.4 Evaluación para la Mejora de la Escuela	67
1.2.4 El docente y su Desarrollo Profesional	69
1.2.4.1. Diferentes concepciones del Desarrollo Profesional Docente.....	69
1.3 NUEVO MODELO DE EDUCACIÓN: LA EDUCACION ABIERTA Y A DISTANCIA....	74
1.3.1 Comienzos de la Educación a Distancia.....	76
1.3.2 La Educación a Distancia en el mundo.....	80

1.3.3 Educación a Distancia en Colombia.....	85
1.3.3.1 Impulso Presidencial.....	86
1.3.4 Evaluación y Educación a Distancia.	87
1.3.4.1 Evaluación del Docente en la Educación a Distancia	90
1.3.5 La Educación a Distancia en la Fundación Universitaria del Área Andina.....	97
1.3.5.1. Programas académicos centro de estudio.....	99
1.3.5.2 Modelo Pedagógico de la Fundación Universitaria del Área Andina..	101
CAPITULO SEGUNDO.....	102
2.1. PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	102
2.1.1. Enfoque investigativo.....	102
2.1.2. Población participante de la investigación.	108
2.1.3. Instrumentos utilizados para la recolección de la información.....	108
2.1.4. Análisis e interpretación de la información y sus resultados.....	109
2.2 ANALISIS DE DATOS.....	112
2.2.1. RESULTADOS DEL TRABAJO INVESTIGATIVO.....	112
2.2.2. Primera categoría: concepción de Evaluación Docente.	113
2.2.3. Subcategoría: El para qué evaluar al Docente	115
2.2.4 Segunda categoría: Políticas educativas, evaluación y Educación a Distancia.....	119
2.2.5. Subcategoría: Conocimiento de las políticas Institucionales y nacionales.	120
2.2.5 Tercera categoría: Desarrollo Profesional docente y la Relación con la Evaluación Docente.....	123
2.2.5.1 Subcategoría: Evaluación docente, Desarrollo profesional y Educación a Distancia.	123
2.2.5.2 Subcategoría: Desarrollo docente y la retroalimentación	124
2.2.8. Cuarta Categoría: Evaluación docente y la Educación a Distancia.	129
2.2.8. Quinta Categoría: Evaluación docente y la Tendencia Evaluativa.....	131
TEMATIZACION:	134
CONCLUSIONES.....	137
BIBLIOGRAFIA.....	145
ANEXOS.....	154

INTRODUCCION

El presente trabajo investigativo se enmarca dentro del Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, con la intención de generar un avance conceptual en los procesos de Evaluación Docente en la Educación a Distancia, a fin de aportar a la línea de investigación sobre las concepciones, estrategias y criterios de evaluación del profesorado dentro del ámbito de las carreras a Distancia, adicionalmente examinar e indagar si la evaluación y los métodos que se utilizan aportan al desarrollo profesional docente.

Las políticas evaluativas enmarcadas en el neoliberalismo han generado cambios en las instituciones educativas, esto ha influido en el proceso escolar y en la forma de cualificar al profesor, los establecimientos educativos cada vez más se consideran como organizaciones empresariales, esto implica que las instituciones de educación sean observadas y analizadas como empresas, a los procesos educativos en productos y a los estudiantes en clientes que deben responder a las necesidades del mercado. En esta visión empresarial, el docente es un empleado que debe responder a una actividad de control que se realiza externamente por supervisores locales y nacionales, que da como resultado la aplicación de procesos educativos que ayuden a controlar con una mayor eficiencia el quehacer docente. La evaluación del profesorado en la Educación Superior se ha convertido en un diligenciamiento de formatos, en los cuales se califica el desempeño docente, y se ha dejado de lado la

evaluación como una valoración formativa que ayude a generar una autocrítica del proceso que el docente realiza en el aula.

Investigadores y estudiosos consideran que la evaluación se puede tomar desde otra perspectiva, donde esta se puede visualizar como una solución objetiva sobre el planteamiento de objetivos o a través de una evaluación formativa que ayuda a establecer criterios de evaluación alejados de la valoración sumativa de los procesos.

Es así, como se configura la evaluación para cumplir un propósito inicial que es el de propiciar el desarrollo profesional y personal más allá de una remuneración, con el fin de establecer políticas y programas de cualificación y perfeccionamiento de los profesores Universitarios. Para lo anterior se han establecido algunas áreas en las que se evalúa al Educador universitario a saber: Docencia, investigación, proyección social, compromiso institucional y desarrollo profesional, estos ámbitos se pueden evaluar mediante procesos diversos como la autoevaluación, la hetero-evaluación y la evaluación que realizan los estudiantes al docente, esto permite la orientación hacia el cambio y la innovación. De igual manera se hace hincapié en la producción intelectual de diverso orden como artículos, ponencias en eventos académicos, producción de materiales didácticos, obras artísticas, etc.

Se puede estudiar la evaluación como proceso que ayuda a mejorar la calidad de la educación y a considerar como diferentes instituciones pueden cambiar la forma de conceptualizarla, dentro de la investigación realizada se reflexionó sobre las tendencias en las que se enmarca la evaluación docente de los profesores de pregrado de dos programas en la modalidad a Distancia, teniendo en cuenta la observación que se realizó de los procesos evaluativos para así poder generar una descripción detallada e interpretación de las situaciones presentadas.

Dentro del marco de las políticas evaluativas se puede considerar que la evaluación es un propiciador de desarrollo profesional, sin embargo, en su aplicación, se toma la

evaluación como control, aunque hay autores que consideran que el manejo de la conceptualización sobre el desarrollo profesional puede cambiar como lo concibe Niño Zafra (2010:127):

“La concepción del desarrollo profesional una de las tendencias de evaluación de docentes, que presenta posibilidades para ser reorientada, lejos de la influencia corrosiva y destructora del modelo de Educación Neoliberal.” (Niño Zafra, 2010)

Se destaca en este apartado que se puede cambiar el concepto que se tiene del desarrollo profesional, si se tiene en cuenta que la evaluación no es un instrumento de medición sino un instrumento de formación.

En la investigación realizada se pudo evidenciar que la evaluación se puede comprender como una forma de mejorar la práctica docente, pero que a la hora de analizar las actividades evaluativas, predomina una rendición de cuentas (Niño Zafra, 2001), demostrada por una evaluación externa y vertical desde un rango superior, que refleja un control sobre el quehacer docente a través de la aplicación de instrumentos de medición y cuantificación, es decir a través de la evaluación de desempeño, la auto-evaluación y la evaluación que realizan los estudiantes, que se produce al terminar el semestre. En este caso se puede determinar como la evaluación de docentes *“opera entonces un análisis colectivo de razones justificadas de ideas, teorías, directrices, métodos que han regido las prácticas evaluativas en el medio educativo y en la institución donde se labora a la luz de los contextos económicos, políticos, que han influido en el sistema educativo”* Niño Zafra (2010: 128)

Desde esta perspectiva los formatos no buscan las debilidades, ni los aspectos a mejorar del docente y el significado real de la evaluación pierde validez y se reemplaza por una visión cuantitativa o sumativa. Algunos docentes no revisan los resultados ni realizan la retroalimentación, ya que consideran que no es necesaria si la calificación fue mayor al promedio exigido, para estar dentro de la institución educativa. Cuando se realiza una cuantificación de los procesos se deja atrás la

hetero-reflexión, la auto-reflexión de los mismos ya que solo importa la posibilidad de tener un buen puntaje en las pruebas que se presentan al final del semestre, atendiendo a los estándares curriculares.

La investigación se interesó en estudiar si la Concepción, las estrategias y los criterios de evaluación que se tienen en una Institución Educativa con Programas a Distancia aportan al desarrollo profesional de los profesores y evidenciar si la visión tradicionalista que prevalece en la Educación presencial, también se presenta en la Educación a Distancia. En este caso se formuló la siguiente pregunta: **¿Cuáles son las Concepciones, Criterios y Estrategias de Evaluación Docente que se manejan en dos programas de Educación a Distancia en la Fundación universitaria del Área Andina?** Desde esta pregunta surgieron otras cuestiones que orientaron la investigación:

- ¿Qué concepciones sobre evaluación docente se maneja en la Educación a Distancia?
- ¿Cómo se utilizan los resultados que se obtienen de las evaluaciones docentes?
- ¿La evaluación de docentes en la Educación a Distancia puede contribuir a generar políticas que ayuden a la formación permanente del profesorado?
- ¿Las estrategias utilizadas en la evaluación docente ayuda a innovar en el proceso curricular de la institución?

Para dar respuesta a los cuestionamientos anteriormente mencionados, se propone un objetivo general para la investigación, *Identificar y caracterizar las Concepciones, Criterios y Estrategias de evaluación Docente en la Fundación Universitaria Del área Andina, con dos Programas a Distancia*, con el fin de promover la generación de nuevos sentidos en las prácticas de evaluación en esta institución, desde una perspectiva pedagógica de formación profesional permanente. En este sentido, se enunciaron las siguientes Propósitos específicos:

- Describir las concepciones, criterios y estrategias de evaluación en la Fundación Universitaria del Área Andina de los programas a Distancia de contaduría y Técnico en sistemas.
- Interpretar, el sentido y significado de la evaluación docente del Área Andina.
- Evaluar y tematizar algunos lineamientos de evaluación de los profesores de instituciones a Distancia, a partir de la conceptualización sobre Evaluación de Docentes, evaluación de procesos y auto-evaluación.

El trabajo investigativo se realizó en la Fundación Universitaria del Área Andina FUAA, sede Bogotá y Pereira, con la participación de 30 profesores vinculados con la Institución Educativa Superior, como docentes de planta, tiempo completo y de cátedra. La investigación tuvo como soporte el paradigma descriptivo buscando la observación, la interpretación y el análisis de aspectos relacionados con la evaluación de docentes en dos programas de Educación a Distancia, así mismo, indagando sobre la comprensión que tienen los docentes frente al desarrollo profesional y a los criterios que se tienen a la hora de evaluarlos.

A partir del enfoque cualitativo se puede analizar a los participantes del proceso investigativo, no como una estadística, sino, como actores principales del mismo, cambiando el positivismo que se basa en el control y la predicción, por una forma de interpretar, comprender de una manera más reflexiva las situaciones o fenómenos que suceden en el entorno investigativo, se planteó un diseño metodológico basado en la investigación cualitativa descriptiva y se operacionaliza en la investigación evaluativa; este tipo de metodología investigativa supone un proceso de análisis y de valoración de las prácticas pedagógicas, además es descriptiva porque admite la posibilidad de observar, analizar e interpretar lo que sucede con los docentes sin tener que entrar en la incertidumbre de la práctica evaluativa realizada a ellos. En su desarrollo se utilizaron técnicas como cuestionarios y entrevistas abiertas, que viabilizaron la construcción de algunos lineamientos que pueden propiciar procesos de reflexión sobre los criterios y estrategias de evaluación Docente, que contribuyan al desarrollo profesional.

Para conseguir los objetivos propuestos, se realizó un marco conceptual detallado sobre conceptos relevantes, tales como: evaluación docente, concepciones de evaluación, políticas educativas en evaluación y desarrollo profesional, teniendo en cuenta las concepciones planteadas por diversos autores como Libia Stella Niño Zafra, Francisco Imbernón, Edward Iwanicki, Ángel Pérez Gómez, Juan Manuel Álvarez Méndez, Juan Vicente Ortiz Franco, Morgan y O'Reilly entre otros. Para desarrollar con más eficacia esta revisión conceptual, se estructuró el trabajo investigativo en (2) capítulos, en la primera parte, se muestra el constructo teórico en torno al tema investigativo y, en la segunda parte, el desarrollo investigativo realizado.

El primer capítulo se divide en tres secciones que aportan en la mirada en la investigación de manera conceptual y desde donde nos apoyaremos para realizar el análisis posterior a la información recolectada.

- En la primera sección se presentan las Políticas Educativas enfocadas a la Evaluación, proporcionando una contextualización desde el ambiente legal sobre las disposiciones que principia el Gobierno para controlar y justificar el crecimiento en la eficiencia y la eficacia de los mecanismos estatales frente a la Educación, los cuales pueden conducir a la sociedad a considerarse parte de la globalización. En este capítulo se hace un barrido en el ámbito internacional exponiendo como algunas políticas educativas generan un contexto de incertidumbre en cada uno de los actores que participan en la evaluación, especialmente como los docentes son evaluados frente a su desempeño, bajo la premisa de una educación de calidad. En el barrido Nacional se encuentran algunas Políticas Educativas de Evaluación, las cuales se presentan por medio de Decretos y leyes, estos determinan algunos criterios a la hora de tener una Evaluación Docente, estos exponen que se realice una valoración con resultados cuantitativos, excluyendo así algunas posturas frente a la evaluación como un proceso formativo y de

crecimiento profesional, basándose especialmente en la evaluación como proceso de rendimiento.

- En la segunda sección se hace la conceptualización de la Evaluación desde diferentes perspectivas, esto se hace a través de las diferentes posturas que sobre el concepto de evaluación se han realizado durante las diferentes etapas de la educación, asimismo se menciona los criterios y las estrategias que se han propuesto para desarrollar procesos evaluativos en diferentes ámbitos, esto se hace con el fin de conseguir una comprensión más clara de la aplicación de los instrumentos que son aplicados a los docentes, a la luz de los aportes realizados por diferentes autores. Este capítulo presenta una mirada desde los diferentes modelos evaluativos que van desde lo tradicional hasta la que divulga por una cultura profesional del profesorado, algunas reflexiones y propuestas en torno a la temática. A partir de este recorrido, se demuestran ideales formativos con la convicción de implementar modelos alternativos de evaluación, pues de hecho, estos pretenden analizar y comprender los procesos individuales teniendo en cuenta las concepciones, los valores, las prácticas, las actitudes y las aptitudes de los participantes del proceso evaluativo. De igual manera se analiza las distintas posturas nacionales e institucionales que giran en torno a la evaluación docente. Al abordar esta temática se puede visualizar sobre dichos tópicos a través del estudio de los planteamientos de los diversos autores trabajados, adicionalmente se realiza una exploración conceptual de sus planteamientos.
- En la tercera sección se muestra el ámbito de la Educación a Distancia en Colombia y como las Políticas educativas enfocadas a la evaluación docente son tomadas en cuenta dentro de esta modalidad educativa, adicionalmente como la evaluación se relaciona con el desarrollo profesional del profesor en la Fundación Universitaria del Área Andina, institución de educación Superior objeto de estudio. En este capítulo se presenta la concepción y los criterios contemplados por la FUA para evaluar al docente, adicionalmente se

describe las estrategias que tiene la institución para evaluar el desempeño docente. Pensándose la evaluación como un proceso que promueve la autoevaluación y revisión de procesos frente al acto educativo, lo cual conlleva a favorecer al docente en el mejoramiento de su a que hacer como profesor.

El segundo capítulo se divide en tres secciones los cuales nos adentran en la parte metodológica el trabajo de investigación, como son:

- En la primera sección se presenta y especifica el enfoque metodológico escogido para realizar el trabajo investigativo, el cual se enmarca en la investigación cualitativa descriptiva, y se operacionaliza en la investigación evaluativa, el cual se apoya en información cualitativa y cuantitativa, el cual ayuda a comprender la realidad del proceso evaluativo vivenciado en la Fundación Universitaria. El capítulo se describe los documentos e instrumentos que se tuvieron en cuenta para el proceso investigativo, así como la población en que se trabajó y la muestra usada.
- En la segunda sección se presentan los resultados del proceso investigativo realizado y el análisis del mismo proceso, utilizando el modelo de interpretación propuesto por Eisner (1998), los cuales se pueden comprender como una fórmula que ayuda a realizar un análisis de datos más completo, ya que se realiza por medio de la descripción de la naturaleza real de los implicados dentro de la investigación, además, se interpreta lo manifestado por los participantes del estudio, confrontando los datos prácticos con los datos teóricos que se han tomado para la realización, y finalmente se valora la información explicada teniendo en cuenta el contexto donde se realizó la investigación.
- En la tercera sección se presentan las conclusiones generales que se concentran en torno a analizar las contribuciones del proceso de evaluación al desarrollo profesional en la Fundación Universitaria del Área Andina. Finalmente se propone algunos lineamientos evaluativos como sugerencia en

un futuro para establecer propuestas en las diferentes Universidades con esta modalidad educativa, el cual posibilita desarrollar un proceso de evaluación de profesores con autonomía, y que aporte reflexiones sobre el desarrollo profesional y la mejora de institución de educación superior.

Esta investigación se enmarca dentro del problema de la evaluación de docentes en instituciones de educación superior con programas a Distancia, en este caso la que se origina en los profesores de la Fundación Universitaria del Área Andina, principalmente en las sedes de Bogotá y Pereira y en dos programas específicos que más adelante se presentaran, esto implica encontrara las tendencias de evaluación que en estos dos programas tienen para valorar el desempeño docente. Para poder ver reflejado el trabajo investigativo se comenzara la organización de este documento con la presentación de los capítulos anteriormente mencionados. Se inicia con una revisión y reflexión sobre las diferentes políticas educativas referentes a la evaluación docente dentro del marco legal en Colombia.

CAPITULO UNO

1.1 EVALUACIÓN Y POLITICAS EDUCATIVAS

Este capítulo se genera para exponer como las políticas educativas creadas bajo la influencia del neoliberalismo desarrollan concepciones y criterios de evaluación docente enmarcados dentro de los procesos de globalización y que no ayudan en el desarrollo del que hacer docente; por esta razón se examinan las Políticas Internacionales, las cuales se abrevian a su vez en Políticas Nacionales que rigen la educación en el país y que luego influyen en las políticas de las Instituciones del país, así mismo de la implementación de estas políticas resultan diferentes disposiciones en el marco legal que genera cada institución educativa para evaluar a los profesores, estos documentos son generados teniendo en cuenta la misión, la visión y el tipo de institución educativa superior que se ha constituido, además dentro de esta sección del primer capítulo se analizarán algunas propuestas normativas que ha realizado la Fundación Universitaria del Área Andina (FUAA) para evaluar a los docentes en la modalidad a distancia.

En esta sección del capítulo se abordará la normatividad nacional referente a la Evaluación educativa y el impacto implícito que ha tenido dentro del ámbito educativo, mostrando así como el neoliberalismo y el capitalismo han generado un aumento del intercambio comercial de la educación; adicionalmente el capítulo

presentara las diferentes Leyes referentes a la evaluación docente como son: la Ley 30 de 1992, la Ley 715 de 2002, la Ley 115 del 1994, y Decretos como el 1279 de 2002, el 3782 de 2007 y el 2715 de 2009; en donde se recolecta una variedad de disposiciones en donde surgen reglamentos, como el Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente y sistemas de vigilancia y control frente al desempeño docente, en el Decreto 1283 del 2002, donde se regula la Vigilancia para la Educación Preescolar, Básica y Media. Adyacente a estos sistemas, se normaliza que los docentes van a hacer evaluados anualmente teniendo en cuenta criterios de desempeño, los cuales están regidos por competencias que se estipulan en decreto 1278 de 2002.

Estos Estatutos y reglamentos son pocos frente a una gran variedad de disposiciones que realizan agentes externos al contexto Colombiano, y que han dado la instrucción de evaluar de manera cuantitativa el que hacer docente, restringiendo así la conceptualización de la evaluación a un proceso de producción y no como un proceso formativo, donde, el profesor tenga un desarrollo profesional que ayude a mejorar la calidad de la educación. Un análisis más profundo a las políticas ya mencionadas pueden desencadenar en diferentes observaciones a este marco legal, el cual puede promover la generación de espacios que ayuden a fomentar y a mejorar la práctica del docente y así poder contribuir a la calidad de la Institución Educativa, dejando de lado el mercado de bienes y servicios que fomenta el neoliberalismo. (Friedman, 1980).

Adicionalmente, con la ayuda de las siguientes secciones, se indaga sobre la influencia de las políticas en el sistema educativo, para poder recolectar información que ayude a proponer algunos lineamientos sobre políticas de evaluación docente que estén alejadas de la influencia neoliberal y tecnicista y que aporte al docente en su desarrollo profesional.

1.1.1 Políticas educativas en evaluación y el impacto en la educación.

Las políticas educativas son el consenso de múltiples negociaciones en temas como lo social y lo económico, en este caso interviene con gran facilidad organismos internacionales como es el caso del Banco Mundial, el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), FMI (Fondo Monetario Internacional) o la OMC (Organización Mundial del Comercio), los cuales generan documentos sobre el crecimiento de la población y estadísticas sobre la calidad de la educación en diferentes países del globo, en este campo el Banco Mundial es uno de los más importantes promotores de documentación relacionada con políticas educativas en donde su propósito fundamental es producir estrategias que ayuden a las políticas neoliberales a reaccionar frente a las políticas neoconservadoras.

Es así como el capitalismo y la globalización, han generado un aumento del intercambio comercial y cultural, que a su vez promueve una serie de cambios internos en los países de manera general y específica, ya que, el Banco Mundial y organismos análogos, señalan políticas a seguir con base en normas que tienen como objetivo el mejoramiento de las actividades tanto económicas e industriales, así en consecuencia la educación debe complementar estas normas, para generar una mayor productividad para el país. Siguiendo este hilo conductor la normatividad educativa es el reflejo de políticas orientadas por el capitalismo que impulsan los organismos internacionales y nacionales. (McLaren, 2003, citado por Soler, 2012)

Estas políticas también se enmarcan bajo unos preceptos sociales que deben tenerse en cuenta para realizar estas políticas educativas y de evaluación, por esta razón como lo mencionan Acosta y Obando (2010) “...*la explicación y orientación de las propuestas educativas como sistema social, estaban basadas en un reducido número de directrices generales...*” (Acosta y Obando, 2010: 210). En esta pequeña reflexión que realizan estos autores, consideran que la sociedad esta mediada por normas internacionales, y que estas políticas afectan la educación por ende también afectan a la sociedad en general.

Es así como en la década de los 70 en Estados Unidos se genera una serie de reformas en su sistema educativo superior, donde el *accountability* es la base para que la educación superior comience un proceso de rendición de cuentas y de vigilancia sobre todos los actores que intervienen en la educación, justificando los recursos que reciben y contrastándolos con los resultados de las pruebas educativas realizadas.

En Europa en la década de los 80, se generó el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), mediante el cual se buscaba la unificación de los currículos y titulación en todos los países participantes en este espacio, esto con el fin de abrir espacios de movilidad para maestros, estudiantes e investigadores en toda Europa, atendieron al llamado 45 países los cuales se comprometieron a cumplir con lo estipulado en este acuerdo, a partir de esta década el crecimiento de universidades privadas fue en aumento, además se impulsó que el acceso a la educación superior era para quienes podían pagarlo y que el objetivo general era graduar personal altamente competente para el ambiente laboral, esto lo menciona Enrique Javier Diez en su texto "*la reconversión neoliberal de la educación superior*" (2008), en este trabajo menciona el Proyecto Tunning, donde alude lo siguiente: al hablar del Proyecto Tunning se hace referencia al "adiestramiento del alumnado que han de resultar dúctiles, y que no es prioritario la adquisición de conocimientos, no tanto como una formación no excesivamente profunda, sino más bien adaptable, centrada en las llamadas capacidades transversales..." este proyecto hace referencia a que los programas curriculares sean cada vez más blandos, más cortos y que los planes de estudio sean lo suficientemente específicos para que los estudiantes salgan a laborar con lo necesario y en el tiempo justo para poder empezar a trabajar lo más pronto posible.

Diez (2008) citado por Soler, 2012 también hace referencia que este tipo de mentalidad mercantilista y neoliberal, se ha emprendido en América Latina y África, donde se hace referencia a instituciones educativas privadas que han disminuido su tiempo de preparación a sus estudiantes en materias que no sean necesarias para el aspecto productivo y que no hay que perder el tiempo en materias que fomenten la

formación humanística del joven y el pensamiento crítico en él, esto rompe con la concepción de la educación como un derecho fundamental del individuo.

Niño Zafra (2011), hace algunas reflexiones en torno a la reforma que se hace en Europa frente a la Educación Superior, se puede apreciar que al realizar un cambio en la estructura curricular en las Universidades, se transforma la mentalidad de los jóvenes, puesto que, se les vende la idea que al obtener buenos resultados en las pruebas internacionales estandarizadas podrán optar por un mejor trabajo en la sociedad de consumo en la cual están inmersos. Es así como las pruebas Timss o las pruebas Pisa son la que mantienen un alto grado de validez y de confiabilidad frente a otras pruebas que no aportan al desarrollo mercantilista del joven que necesita la sociedad globalizada.

En este orden de ideas se introduce el término “calidad”, en la Educación Superior, puesto que, la demanda que tienen los mercados por profesionales que tengan una alta competencia, ha generado que las políticas internacionales se enmarquen en desarrollar normas que ayuden a generar nuevas y mejores capacidades en los futuros profesionales. *“Por tanto lo que está pasando en la educación en América Latina, es el resultado de un complejo conjunto de eventos que van desde el conocimiento respecto de la cultura y sus nuevas formas de comunicación, pasando por el redimensionamiento de la función social de la educación superior”* (Acosta y Obando, 2011). Esto implica que las políticas y sugerencias sobre normas que se observan desde hace algunos años en el campo de la Educación Superior, en algunos países como Chile, México, Argentina o Colombia, hayan generado que se desarrollen diversas políticas de evaluación y de acreditación de la calidad con el fin de motivar una diferenciación y establecer estándares de desempeño que puedan ser “medidos” o evaluados por las agencias gubernamentales en las diferentes instituciones de educación de cada país. (Kent, 1997).

Actualmente los recursos dedicados a la educación son pocos, en algunos países, puesto que la educación tiene un ritmo de crecimiento que no parece fácilmente sostenible, existiendo una clara conciencia de que dichos recursos, aunque hay que

aclarar que los recursos no son ilimitados y que los efectos de comercialización de la información es importante. De esta manera se deriva el crecimiento de diferentes modelos de Rendición de cuentas, bien sea a cargo de los poderes públicos, de los profesionales o de los consumidores, según se efectúe su regulación respectivamente por el Estado, la sociedad civil o el mercado (Kogan, 1986:2)

Otro resultado de tipo económico se evidencia en la automatización y vertiginosa movilidad del capital privado, dando lugar a la polarización social tanto en los países del Sur como en los del Norte, creando una brecha entre unos y otros que se traducen en desigualdades sociales, sin embargo, aun cuando parezca contradictorio, también da lugar a que exista alguna posibilidad de que algo puede hacerse para lograr un mejor desarrollo, como individuo, como sector social o como Estado. Desafortunadamente la consigna del éxito tanto a nivel individual, y social en este modelo significa triunfar compitiendo y dando respuesta inmediata y eficiente a los cambios, sin tener en cuenta la solidaridad ni la cooperación.

En la propuesta del banco Mundial para la educación, este *“...reconoce que las políticas deben ser diferentes para cada país, de acuerdo a la etapa del desarrollo educacional y a su contexto histórico y político”* (Coraggio, 1995). De la anterior cita se puede inferir que el Banco Mundial tiene una idea neoliberal sobre como los diferentes países deben cubrir la brecha económica, en donde los recursos del Estado no alcancen a cubrir las necesidades del sector educativo, se pueden apoyar en el sector privado, para así tratar de subsanar las insuficiencias dentro del sector educativo e incentivar la eficiencia y la eficacia en los estudiantes de las carreras más adecuadas y que le convenga al sector privado. El Banco Mundial considera que a los docentes se les brinde capacitación, y aún más a distancia, de hecho, sería más económica y en un tiempo menor, pero, no está de acuerdo con invertir en la formación del docente prolongados, dada la generación de costos innecesarios. Para resumir, es necesario realizar cuestionamiento que es primordial para abordar la normatividad en Colombia como lo es: ¿hasta dónde nos llevarán las políticas impuestas por el Gobierno en términos de Educación?, la respuesta a esta pregunta

se basa, en que los Gobiernos por el afán de ingresar en el mercado de capital y disminuir la deuda externa, asumen ciertas políticas para poder acceder a recursos que ofrecen organismos internacionales, y se rigen por la oferta y la demanda como se puede analizar en ciertas políticas impuestas que más adelante en el contexto Colombiano analizaremos con más detalle.

Las políticas impuestas han generado un impacto “negativo” puesto que la relación entre los diferentes actores que intervienen en la enseñanza – aprendizaje no ha sido la mejor, puesto que, el concepto de institución educativa ha cambiado por intereses de terceros, ya que, el establecimiento educativo se veía como un lugar de fomento al conocimiento, pero que ahora se asemeja la escuela a una empresa, los padres de familia a unos demandantes de servicios, el aprendizaje a un producto, las relaciones pedagógicas en relaciones de insumo-producto, generando una distracción de aspectos esenciales propios de la realidad educativa (Coraggio, 1995). Se puede evidenciar que el sistema educativo en su actividad pertinente debe regirse a lo que señala la entidad financiera, con base al mercado y la competencia. La globalización ha influenciado la renovación del interés de los gobiernos nacionales y las agencias internacionales en torno al valor y utilidad de la formación de los científicos, intelectuales y profesionales en la sociedad mundial. Políticas públicas de crecimiento diferenciación de los sistemas, asociados a diversos instrumentos de financiación con recursos públicos, basados en esquemas de evaluación y acreditación de la calidad y la excelencia, han aparecido en la última década en casi todos los países de América Latina.

Además, organismos internacionales como la OCDE (1997), el Banco Mundial (1994, 2000) y la UNESCO (1995, 1998), han sugerido en los últimos años una revaloración de la importancia de la Educación Superior para el desarrollo económico y social de los países, luego del intenso periodo de ajuste y restructuración de las economías de la región, y de los procesos transicionales que en la esfera política llevaron a muchos países del autoritarismo a la democracia.

Los objetivos económicos y las políticas educativas del país son restringidos por los planes y prioridades del gobierno vigente y por las necesidades de equilibrio entre oferta y demanda del mercado laboral. Es así como a partir de estas prioridades y proyectos a futuro, se crean los planes sectoriales o Plan Decenal de Educación, los cuales buscan un crecimiento en los países y donde se pretende la mejora de la educación proyectando una meta a alcanzar en términos de lo que el neoliberalismo busque. Es así, que para afrontar exitosamente la proyección educativa se debe pensar en una evaluación que registre exitosamente la calidad de los egresados de las instituciones de Educación Superior, esta valoración debe seguir algunos parámetros que este en concordancia con organismos económicos y culturales, las instituciones requieren, cada vez más, utilizar conocimientos científicos en el proceso conforme a aspectos productivos y de gestión, orientados a la reducción de los costos en la educación y aumentar la calidad y valor de sus productos.

En consecuencia, el punto central de presente análisis tiene que ver con el nivel de calidad y productividad que puede ofrecerse en el ámbito de la educación, tomando como punto de referencia la evaluación pedagógica que incluye, ciertamente, a docentes y estudiantes. La exigencia de contar con una educación de mayor calidad es una demanda de la sociedad actual, un imperativo del exigente mundo en que estamos inmersos, el cual, ha creado la urgente necesidad de que el trabajo del hombre sea mucho más eficiente, para lo cual se requiere de mayor preparación profesional o de una preparación técnica.

Luis Enrique Orozco, en su obra *“Bases para una política de Estado en materia de Educación superior”*, menciona que *“...es necesario que las instituciones públicas y privadas dispongan de un marco legal que les permita planificar, crecer y desarrollarse...”* (MEN, 2001) En este planteamiento Orozco manifiesta que la institución educativa universitaria en su autonomía puede y debe crear un reglamento que propicie una cultura que regule el comportamiento de los actores en la educación y que aporte a la responsabilidad administrativa y responsabilidad educativa de los maestros y de los educandos.

De lo mencionado anteriormente se puede afirmar que los estudios que se han generado y realizado sobre los temas de educación, se basan en la calidad, eficiencia y evaluación, la aplicación depende de los organismos financieros internacionales, en donde, se plantea que la educación latinoamericana está sufriendo una grave crisis y que esta es debido a las dificultades de eficiencia, eficacia y productividad que se plantean a su vez como desafíos.

1.1.2 Normatividad en Colombia respecto a la evaluación docente.

La educación en Colombia está condicionada por diferentes políticas y normas que establece el Estado Colombiano, estas reglas pretenden que la Formación de los educandos mejore en calidad y que las instituciones de educación mejoren en su contexto pedagógico, es así como en el Decreto número 80 de 1980, el cual reglamenta los principios y las normas que regulan la educación postsecundaria o superior. Establece en su Artículo 16, que para poder ingresar a una institución de Educación Superior es necesaria la presentación de documentos que lo acrediten como bachiller para así poder optar al cupo ofrecido por las universidades. En este Decreto no se especifica la evaluación docente, sino los parámetros para poder pertenecer y poder realizar la carrera docente dentro de la institución educativa.

En este caso el Decreto 80 no está influenciado con condicionantes neoliberales, sino está aplicando la Ley con respecto a la mejora de la institución educativa y a la mejora de la formación del estudiante. Es así como al pasar los años y al pasar de una sociedad equitativa a una sociedad de consumo, se generan Leyes que permitan llegar a políticas de consumo.

En Colombia la educación es un derecho como lo establece la Constitución Política de 1991 en el Artículo 67, donde se proclama que *“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.”* (Constitución política, 1991); en este Artículo hace referencia a que los individuos tienen la capacidad de aprender de manera integral y pluralista en torno a los aspectos políticos y pedagógicos de la sociedad, además se tiene en cuenta la

protección de los derechos a la educación que tiene los miembros de la sociedad. En este aspecto la educación superior debe ser un servicio que atienda a las necesidades de la población colombiana.

En la Constitución Política de 1991 en su Artículo 68 se menciona que se pueden fundar establecimientos educativos privados, teniendo en cuenta las disposiciones que por Ley deben seguir para su creación, es posible establecer una institución educativa si se tiene en cuenta, que el plan de erradicar el analfabetismo por parte del Estado promueve que todas las personas puedan acceder a la educación, aun, si presentan limitaciones físicas o mentales, esto se soporta con las Leyes que se han generado sobre inclusión en la educación. Asimismo en el Artículo 69 de la constitución se da la potestad a las universidades para generar sus propias políticas internas necesarias para avanzar en la calidad del estudiantado y la idoneidad de los maestros que realizan este proceso, esto es realizado bajo el amparo de la autonomía universitaria señalado en este Artículo, *“Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley”* (Constitución Política, 1991).

Es concluyente, que la Constitución Política del 91, registra que la Educación es un derecho y un servicio que tiene como fin que los ciudadanos tengan acceso al conocimiento, y que a partir de la educación se puede generar y componer uno de los pilares que fundamentan el Estado.

Una repercusión de la influencia que tuvo la constitución política del 91 en la educación, fue la creación de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, que en sus inicios se planeaba que solo fuera implementada en la educación básica y media, pero también regula la educación preescolar, en esta Ley se ha reglamentado la evaluación de los diferentes actores que aportan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es así, como el Estado para poder regular y mejorar la calidad de los educandos, y de las metodologías trabajadas en el aula ha establecido en el Artículo 81 de la Ley 115, que los maestros van a realizar exámenes periódicos, *“además de la evaluación anual de carácter institucional”*, los docentes presentaran *“un examen de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización*

pedagógica y profesional, cada seis (6) años según la reglamentación que expida por el Gobierno Nacional”.(Ley 115, 1994). En este Artículo se puede inferir que la evaluación docente se puede usar como una forma de excluir y sancionar al docente que no pase este orden de control como se menciona a continuación:

“El educador que no obtenga el puntaje requerido en el examen, tendrá la oportunidad de presentar un nuevo examen. Si presentado este segundo examen en el tiempo máximo de un año no obtiene el puntaje exigido, el educador incurrirá en causal de ineficiencia profesional y será sancionado de conformidad con el estatuto docente”. (Ley 115, 1994), es así como los docentes están supeditados a actualizarse en nuevas metodologías de trabajo, en el campo o disciplina en la que ellos se desempeñan, puesto que, este tipo de evaluación ayuda a que se mejore la calidad de la educación y de los maestros perfeccionando su desempeño docente. Adicionalmente Colombia como parte de los países interesados en la globalización, ha incurrido en ciertos cambios en las políticas internas del país, puesto que se pretende cumplir con los objetivos de las políticas neoliberales, esto provoca que se generen Leyes y Decretos que fomenten la formación del docente, pero buscando una mayor competitividad a través del desarrollo de exámenes que excluyen al maestro sin tener en cuenta su quehacer en el aula, en este aspecto los exámenes son disciplinares que se acogen a la demanda y oferta de las instituciones educativas y de la sociedad, es así como se genera la Ley 30 de 1992, la cual rige la Educación Superior y los Decretos 1279 del 2002 y 2566 del 2003, se manifiestan sobre la evaluación de docentes de educación Superior y la acreditación de programas universitarios los cuales mencionaremos más adelante.

Las leyes y los Decretos mencionados anteriormente muestran como la evaluación es un mecanismo de control en donde se resumen normativas de acreditación, la autonomía, la calidad, la evaluación del desempeño docente, los cuales se pueden ver reflejados en los exámenes de estado como los ECAES o ICFES. A continuación se ahondará más en las leyes y decretos que tienen como fin la evaluación de los docentes en la educación superior como ítem específico.

1.1.2.1. Ley 30 de 1992 “Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”

La Ley 30 de 1992 o como es conocida la “Ley de la Educación Superior”, como lo indica su nombre reglamenta el servicio público de la educación superior: principios, objetivos, autonomía universitaria, inspección y vigilancia...etc., tiene una serie de reformas, como la formación de instancias que colaboran con la participación de la comunidad educativa en la misión de la educación superior y otras que han generado mayor controversia, como la autonomía Universitaria, la cual es garantizada en esta ley en el Capítulo 1 Artículo 3 de la siguiente manera:

“El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente Ley, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior”. La aplicación de este artículo “en exceso liberal” según Abel Rodríguez (2002) ha permitido que se ofrezcan programas e muy baja calidad contraviniendo el espíritu de la ley cuyo objetivo era garantizar a la sociedad que la instituciones de Educación Superior cumplieran con lo más altos requisitos de calidad.

Del mismo modo, el Capítulo VI, Artículo 28 dice que *“La autonomía universitaria consagrada en la Constitución política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales”.*

El termino autonomía descrito en este artículo es bastante limitado por que aunque el gobierno se la reconoce a las instituciones de Educación Superior como se anota, de alguna manera *“las restringe al obligarlas a notificar previamente sus estatutos, programas, finanzas para la ratificación por parte del Ministerio de Educación”* (Caro, 1993: 55). Así, el concepto de autonomía universitaria ha sido interpretado, tradicionalmente como categoría de orden político, cultural e ideológico y está destinada a regular las relaciones entre las comunidades universitarias y el poder público establecido. Autonomía significa libertad y esa libertad de la universidad

debería traducirse en exigencias y derechos frente al estado independiente de las libertades de pensamiento y de expresión reconocidas por las personas en las democracias modernas.

Por consiguiente, esta ley señala a las autoridades responsables del fomento, inspección y vigilancia e igualmente crea los mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de Educación Superior.

Según la Ley 30 en el marco de la acreditación la función de inspección y vigilancia de la Educación Superior está orientada a verificar el cumplimiento, por parte de las instituciones, de los fines y objetivos de la Educación superior y velar por la calidad del servicio educativo.

Para lograrlo puso en marcha el programa “inspección total” cuyo propósito fundamental es que el 100% de las universidades del país sean objeto de visitas de inspección y vigilancia en las que se verifiquen sus aspectos jurídicos, académicos, financieros y los relacionados con su infraestructura y dotación.

Miryam Henao en su trabajo de *“Políticas Públicas y Universidad”* (1999), menciona la Ley 30 en donde se introduce la *“concepción de la educación superior como un servicio público”* (Ley 30 citado por Henao, 1999); en este aspecto la autora menciona que la Ley es el resultado del avance de la política de Estado con respecto a la educación superior, además realiza un barrido de las políticas que han dado paso a las diferentes organizaciones que han regido la Educación Superior.

Por esta Ley surge la idea de autonomía universitaria que se puede articular a la pregunta sobre la evaluación docente, ya que, cada institución de educación superior debe construir y sancionar un estatuto docente que la incluya.

1.1.2.2 DECRETO 1278 DE 2002 “Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.”

En este decreto se establece la normatividad que los docentes se están rigiendo cuando entran al Estado en los niveles de preescolar, básica y media, donde empezaran con un periodo de prueba y después de este periodo entraran a realizar carrera dentro de las instituciones de educación del Estado.

En este Decreto se define lo que considera el Estado como Función Docente como *“La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza – aprendizaje,”* (decreto 1278 de 2002. Ministerio de Educación Superior), en este apartado se demuestra como la función docente está definida bajo criterios de cuantificación de la enseñanza.

En el Artículo 5 de este Decreto se define conceptualmente lo que es un Docente, como *“Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes.”*(Decreto 1278, 2002), en esta cita se menciona al Docente como una persona que colabora con el desarrollo de conocimiento a sus estudiantes, además en este Artículo, se señala como son las funciones más allá de las académicas.

En el capítulo IV, en el Artículo 26 de este Decreto, menciona como la evaluación de los docentes debe sustentarse en criterios de evaluación que son amplios para el ejercicio docente, como son criterios de calidad, criterios de eficiencia, requisitos para permanecer en el cargo, los cuales dependen de su responsabilidad, su compromiso con la institución y por logros alcanzados por sus estudiantes para permanecer en el cargo.

En el Artículo 27 y 28 del Decreto, se mencionan los diferentes tipos de evaluación que pueden aplicarse a los escalafonados, que son (Decreto 1278, 2002):

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

Esto implica que el docente debe pasar por varios filtros antes de posesionarse y además que cada año debe actualizarse para que al realizar la Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual estén en capacidad de responderla y de mantener o superar a sus colegas y aumentar su salario. En el Artículo 35 se manifiesta en el libro de Ortiz que: *“Competencias de logro y acción, de ayuda, cognitivas y de*

eficacia personal; será efectuada y de responsabilidad en cuanto al diseño de la prueba por competencias, por el Ministerio de Educación e incidirá en su mejoramiento salarial y de una u otra manera en la continuidad laboral con el sector oficial". Esto implica que el docente está supeditado a un trabajo que le obliga a mejorar en su desarrollo profesional ya que si no lo hace se ve afectado en la permanencia en el sector público.

1.1.2.3 Decreto 1279 de 2002

El decreto 1279 de 2002 fue creado para reglamentar el régimen salarial y prestacional para los docentes de las Universidades Estatales y su relación con la evaluación docente que lo enmarca.

El Capítulo 1 trata sobre "Del campo de la aplicación" el cual contempla aspectos como la aplicación misma de éste, los profesores sometidos a un régimen diferente, profesores ocasionales y profesores hora cátedra de las universidades estatales y oficiales. En capítulo merece que los profesores ocasionales y de hora cátedra no son empleados públicos docentes de régimen especial ni pertenecen a la carrera profesoral y, por consiguiente, sus condiciones salariales y prestacionales no están regidas por el Decreto 1279 y cada universidad define su vinculación según la Ley 30 de 1992. No obstante dichos docentes son evaluados con los mismos instrumentos que los profesores de planta.

Resulta bastante nocivo para los estudiantes y para las mismas universidades estatales y oficiales y no solamente en la economía, ya que éstas tienen un gran número de docentes a quienes no se les reconoce salarios ni prestaciones como las de los demás empleados públicos docentes, lo que los obliga en muchas ocasiones a estar vinculados a tres o más instituciones y por consiguiente no puede comprometerse con ninguna de ellas.

Este decreto se enmarca en dos tendencias de carácter economicista, rendición de cuentas y pago por mérito, las cuales responden a las políticas de las sociedades de mercado y que no se sitúan en las exigencias del ámbito pedagógico.

El capítulo 2 del decreto 1279 del 2002, se tratan temas relacionados con la asignación de puntos para la remuneración inicial de los docentes que ingresan a la carrera docente y los profesores que proceden de otro régimen. Desde el momento en el que se determina el salario inicial de los docentes está claro que la tendencia evaluativa que subyacen a este capítulo es de pago por mérito.

La base de esta tendencia está en un estímulo y recompensa, equivalentes a promoción y aumento salarial para los docentes. En el artículo 16 del decreto 1279, se refiere a la evaluación periódica de la productividad, y se ve claramente la evaluación de rendición de cuentas; en el sistema de evaluación periódica de productividad se establece por el consejo superior de cada universidad, utilizando los criterios de agrupación definidos por el grupo de seguimiento.

Esto quiere decir que hay pares externos a la universidad que están evaluando constantemente y comparativamente el trabajo, el desarrollo y el desempeño del docente para garantizar la homogenización, lo que se refiere a la igualdad de currículo y de pensamiento, la universidad y la coherencia de la información a escala nacional, la cual está definida por el Ministerio De Educación Nacional con el apoyo de grupo de seguimiento.

En los artículos 17 y 18 del mismo decreto, se sigue evaluando al docente para otorgarle reconocimiento de puntos salariales y bonificaciones.

1.1.2.4. LEY 749 DE 2002 “Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones.”

Esta Ley determina la regulación a instituciones de Educación superior, que forma a técnicos profesionales y formación tecnológica. En esta Ley se caracteriza como se deben realizar los procesos dentro de estas instituciones y además como deben manejar sus criterios de evaluación dentro de los procesos que ocurren en la institución. En el Capítulo III que tiene como título “*Del cambio de carácter académico y redefinición de las instituciones de educación superior técnicas profesionales y*

tecnológicas” mencionan en el Artículo 13, un cambio de carácter académico para que cambien su razón social y puedan adquirir un nivel de educación superior que evidencie la ayuda a los estudiantes que quieren seguir dentro de los establecimientos educativo y adquieran un grado de profesional.

En el Artículo 15 se menciona algunos pasos para poder cambiar esta razón social, como es el caso de generar una misión institucional de manera coherente y pertinente con la vocación de la institución, además la generación de un proyecto educativo institucional (PEI), donde se haga un análisis del proceso de toma de decisiones frente a factores que intervienen en la institución como lo son: la docencia, la investigación, estrategias de formación integral, entre otros. Así aportar a la autorregulación de las instituciones nuevas generadas.

1.1.2.5. DECRETO 3783 2007

Este Decreto amparado por la Ley 2278 de 2002, reglamenta y cuenta con el aval de realizar la “evaluación anual de desempeño laboral”, donde determina y analiza como los docentes están desarrollando un trabajo de aprendizaje en competencias mínimas para el desarrollo de una enseñanza de calidad en el aula. Este Decreto se aplica con mayor rigidez en la educación media y ayuda a realizar todo el proceso de evaluación docente.

1.1.2.6. DECRETO 2566 DE 2003 “Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones.”

En el Artículo 31 de la Ley 30 de 1992, se encomienda al Presidente de la República que genere mecanismos que mantengan la calidad de la educación superior en las instituciones educativas y que se mantenga la disposición de manejar la evaluación de los actores que intervienen en la enseñanza–aprendizaje de los estudiantes. Es por esta razón que se crea este Decreto, para que las instituciones de educación cumplan con una serie de requisitos para poder mantener la eficiencia y la eficacia de los nuevos egresados en todo el país. Para esto se clarifican unas condiciones

mínimas de calidad de la entidad educativa como son (2003, Ministerio de Educación Nacional):

- Las condiciones mínimas de calidad son las siguientes:
- Denominación académica del programa.
- Justificación del programa.
- Aspectos curriculares.
- Organización de las actividades de formación por créditos académicos.
- Formación investigativa.
- Proyección social.
- Selección y evaluación de estudiantes.
- Personal académico.
- Medios educativos.
- Infraestructura.
- Estructura académico administrativa.
- Autoevaluación.
- Políticas y estrategias de seguimiento a egresados.
- Bienestar Universitario.
- Recursos financieros

Estos criterios de calidad son específicos y por Ley se consideran los más idóneos para garantizar la calidad de la educación superior.

En el Artículo 9 del mismo capítulo se presentan los niveles de formación que deben tener los profesores y los profesionales directivos, para poder realizar los procesos educativos que generen actividades académicas que sean significativas para el estudiantado. Para esto se deben regir a instrumentos creados por las instituciones con criterios de calidad para poder ingresar, formarse, y promocionarse al docente y a los directivos profesionales.

1.1.2.7 Decreto 1295 de 2010

Dos años después de la ley 1188 (de abril 25 de 2008), se expide, con fecha de 20 de abril, el Decreto 1295 de 2010, que la reglamenta y deroga, entre otros el Decreto

2566 de 2003, que hasta ahora era el referente obligado para todos los procesos de registro calificado en el país.

El Decreto, que amplía las condiciones que deben cumplir las IES (Instituciones de Educación Superior) para obtener y renovar el registro de sus programas, responde a la realidad del sistema en ámbitos que no cubría el Decreto de 2003, y responde a una expectativa y también a una crítica que se venía haciendo a este Gobierno, relacionado con la ausencia de legislación sobre los programas de naturaleza virtual, que pasan a ser reconocidos como una modalidad de la metodología a distancia. También acerca del tema de los ciclos propedéuticos (Ley 749 de 2005) a la normatividad de la Ley 30 de 1992.

Algunos elementos destacables: Se incrementa fuertemente la formación básica de los docentes de las IES. La normatividad interna debe estar publicada en la Web de cada IES. Se hacen obligatorios campos de bienestar que solo tenían algunas IES. IES deben adecuar la infraestructura a normas de ordenamiento territorial.

Se normalizan las condiciones para programas virtuales. Se exige a los programas nuevos tener, por lo menos el 15% de los contenidos terminados. No se permite hacer cálculos de profesores de tiempo completo equivalente. Se concretan los referentes de los que se espera de la investigación. El observatorio laboral y los sistemas de formación del MEN se vuelven de obligatoria consulta.

1.1.3 Normativa Institucional de la Fundación Universitaria del Área Andina:

Dentro de cada institución educativa y a partir de la autonomía que cada establecimiento ha adquirido a partir de la Ley 30 de 1992, en su Capítulo VI, sobre la *“Autonomía de las Instituciones de Educación Superior”*, se establecen ciertos criterios de acción como se menciona en el Artículo 29 como son:

- a) Darse y modificar sus estatutos.*
- b) Designar sus autoridades académicas y administrativas.*
- c) Crear, desarrollar sus programas académicos, lo mismo que expedir los correspondientes títulos.*

- d) Definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión.*
- e) Seleccionar y vincular a sus docentes, lo mismo que a sus alumnos.*
- f) Adoptar el régimen de alumnos y docentes.*
- g) Arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional. Parágrafo. Para el desarrollo de lo contemplado en los literales a) y e) se requiere notificación al Ministro de Educación Nacional, a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).*

Teniendo en cuenta lo mencionado en la Ley 30 de 1992, la Fundación Universitaria del Área Andina (FUAA), ha creado su propio reglamento estudiantil, administrativo y el estatuto docente de la Institución Educativa. A partir de la autonomía indicada se crea en la FUAA el Acuerdo No. 022 del 27 de Junio de 2006, (ver en el anexo el documento completo), el cual expide el reglamento de Personal Docente de la Fundación Universitaria del Área Andina.

En este Acuerdo se pronuncia el reglamento personal docente y los objetivos que el reglamento tiene para poder favorecer el desarrollo profesional docente, estos son enunciados en el Artículo 4 del Capítulo primero:

- a) Contribuir al fortalecimiento y al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.
- b) Señalar las funciones, deberes y derechos de los docentes.
- c) Estimular el desarrollo del cuerpo docente de la institución, mediante su calificación pedagógica y didáctica que permitan alcanzar los niveles excelencia institucional.
- d) Definir los criterios de evaluación de la labor del cuerpo docente para reconocer sus méritos y calidades y su ubicación dentro de la carrera docente institucional.

Estos objetivos se han planteado como guía para que la institución educativa promueva al docente, lo motive y que a partir de estímulos administrativos y salariales ayuden a mejorar la calidad de la educación del establecimiento educativo.

Los Artículos del 6 al 8 del Capítulo II, manifiestan los tipos de vinculación que tiene los docentes dentro de la FUAA, el tipo de plazas (cátedra, planta) que se pueden abrir dentro de la Fundación Universitaria y como se divide el contrato que hace la institución a los profesores .

En el Capítulo III, se encuentran los criterios para la selección y vinculación de docentes, los cuales deben cumplir con una serie de requisitos para poder participar en la selección de méritos. Además que los tutores deben acreditar experiencia en educación virtual o a Distancia para poder impartir clase en esta modalidad educativa dentro de la FUAA.

Dentro de este Acuerdo y es de gran interés para la investigación realizada es lo citado en el capítulo VI, que tiene como título “De la evaluación para el desarrollo docente”, en los Artículos 30 y 31, se hace alusión de como la evaluación es un proceso sistemático, en donde interviene la comunidad educativa, y que sirve como estímulo para la categorización de docente dentro de la institución educativa. Esta evaluación tiene como fin la mejora de los estudiantes y de la institución educativa en términos de calidad, teniendo en cuenta la misión, visión y el PEI de la Fundación Universitaria del Área Andina.

Además en el Artículo 31 se mencionan lo que ellos denominan las políticas de evaluación docente para el desarrollo de este mismo los cuales son:

- a) Todos los docentes son parte de la Evaluación para el Desarrollo.
- b) Los resultados de la Evaluación para el Desarrollo son un insumo para hacer el reconocimiento a la gestión de los docentes de la Fundación.
- c) Los resultados de la evaluación para el Desarrollo proveen información para realizar programas de Desarrollo y Capacitación en beneficio del docente.
- d) Los resultados de la evaluación para el desarrollo son parte de los criterios para decidir sobre la promoción de los docentes.
- e) Los docentes se autoevaluaran y serán evaluados por los decanos de Facultad, Directores, para cada periodo académico o curso que se dicte.

En estas políticas internas que han generado la institución teniendo en cuenta su autonomía se ha escrito el fin de la evaluación dentro de la Fundación Universitaria, además que la evaluación se ha de realizar por parte de todos los actores que intervienen dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que no se menciona es la retroalimentación que se hace a los docentes para poder mejorar en sus metodologías y en sus clases.

En este proceso evaluativo la “evaluación para el Desarrollo” como lo llama la FUAU es un proceso que debe ser seguido por los diferentes actores y que no se caiga en tomar la evaluación como una tendencia de pago por mérito, como lo menciona por Niño Zafra (2001), sino que se tome como una evaluación que ayude al desarrollo profesional docente.

Antes de abordar la conceptualización de la evaluación, se pretende concluir este capítulo con una reflexión del porque es importante ahondar en las políticas evaluativas de docente, puesto que se ha acudido a la legislación para identificar que Leyes, Decretos y Artículos mencionan la evaluación del maestro, el Estado ha generado diferentes políticas evaluativas para los profesores en los diferentes estamentos y se pensó en principio en que proceso evaluativo ayudaría a mejorar las practicas docentes. En el estudio que se ha realizado se puede evidenciar que los diferentes Decretos y Leyes que se han aprobado, ha convertido la evaluación en un proceso de exclusión y de incitar a los educadores a asumir una tendencia de Pago por mérito, además ha cambiado la búsqueda del pedagogo a nuevas ideas que ayuden en el aula a la búsqueda de resultados que lo beneficien de manera monetaria o de reconocimiento institucional.

Con la entrada en vigencia de la autonomía universitaria se fomentaba la competencia y el aumento de la calidad de la educación, pero en este caso la evaluación de los docentes no ha cambiado se hace de manera procesal y las instituciones privadas y públicas no realizan un proceso de retroalimentación a los profesores. En esta medida la evaluación que hacen los estudiantes, los compañeros

y la autoevaluación que hace el docente es un proceso cuantitativo que garantiza o excluye al maestro que no alcanza la media para poder permanecer en la institución.

1.2 CONCEPCION DE EVALUACIÓN

En esta sección del primer capítulo se presenta algunos modelos, concepciones y tendencias de evaluación y de la evaluación docente, con el fin de identificar las concepciones y las tendencias predominantes que se enmarcan en la evaluación docente y aún más en la evaluación de profesores en la modalidad de la educación a Distancia.

La evaluación se ha convertido en un tema que ha ganado protagonismo en los últimos años dentro ámbito educativo, puesto que, los padres, los estudiantes, los directivos, los docentes, han reflexionado sobre la importancia y las consecuencias del hecho de evaluar y de ser evaluado. La evaluación se ha convertido en un producto de consumo que tiene como fin alcanzar altos niveles de calidad educativa, donde se pueda mejorar el uso de los recursos educativos. Cabe anotar que la evaluación se ha caracterizado como un producto que sirve a un interés político y económico con objetivos pocos definidos y que no aporta a la mejora de la práctica educativa. Los actores que participan dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje, consideran que es importante evaluar las competencias que se adquieren dentro de los distintos contextos educativos y en donde se genera conocimiento. En un hecho histórico, la gran mayoría de las culturas han pretendido responder a principios políticos, pedagógicos y sociales, donde la forma de poder cumplir con estos principios es la de evaluar.

Se puede comprender, que la evaluación nació por la necesidad de alcanzar objetivos de calidad, donde esto se vio reflejado en la escuela, y se pensó que en ella también se deberían cumplir objetivos de calidad educativa. Se ha cambiado la forma de ver y analizar la evaluación como forma de control, ahora se conceptualiza

como una crítica formativa, que su finalidad es tomar el examen como herramienta que ayude a mejorar el proceso educativo.

Aun así la evaluación en diferentes instituciones sigue siendo utilizada de manera conductual, para poder manejar al estudiante. Es así como se puede evidenciar que las Instituciones Educativas preparan a los estudiantes para las pruebas de Estado y como evalúan al docente con formatos creados bajo parámetros de eficiencia y eficacia.

Teniendo en cuenta que la conceptualización de la evaluación es importante dentro de un proceso formativo, en este capítulo se realizara un breve barrido sobre las concepciones que han surgido y los modelos que se han descrito y promovido paralelamente la evolución de la educación, subsiguientemente, se puede centrar en las distintas tendencias de la evaluación de docentes en la Educación Superior.

1.2.1 Concepciones sobre Evaluación

En nuestro país como en el resto de Latinoamérica se ha indagado y discutido sobre las distintas reflexiones que se han planteado sobre las concepciones que subyacen a las prácticas evaluativas, tanto en los colegios como en la Educación Superior, estos planteamientos hay que repensarlos para que aporten no solo en la práctica pedagógica, sino que promuevan nuevas dimensiones educativas. (UNESCO, 1998); así lo afirma Himmel, E. (1997) quien manifiesta en su trabajo. *“Hacia una cultura de evaluación educacional”*, que el concepto de evaluación se ha convertido en uno de los elementos centrales del discurso educacional actual en Latinoamérica, el cual exige que la formación sea cada vez más calificada para responder al rendimiento y la competitividad actual. De esta manera, se recuperará la confianza en la educación como eje para el desarrollo formativo de los estudiantes y de los futuros profesionales.

La evaluación se puede entender de diversos modos, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control

y la medición, el enjuiciamiento, la rendición de cuentas, por citar algunos puntos de vista. Desde la perspectiva educativa se puede determinar en qué situaciones es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones.

Dentro de la práctica evaluativa se puede llegar a confundir ciertos términos, que en el desarrollo de la actividad evaluativa son muy similares, pero que se puede caer en un campo semántico similar, como lo es evaluación y calificación. El concepto de evaluación es el más amplio de los dos, aunque no se asemeja con el de calificación. Se puede decir que es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo (Popham, citado por Álvarez J. M. 2001). Mientras que la calificación se valora de una manera exclusiva parte cuantitativa del proceso realizado, y esto conlleva a caer en un juicio de valor donde se toma la decisión de una nota numérica, sin tener en cuenta el proceso reflexivo de la acción educativa.

Así pues, la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y sobre dicha valoración tomar decisiones (García Ramos, 1989). Algunos autores presentan una visión cuantitativa en donde dejan expresado esta postura como una forma de control y medición de un producto, en consecuencia se puede concebir como *“...Una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados,... y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico...”* (Duque, 1993, citado por Mora Ana, 2004).

A la vez, la evaluación está orientada por una serie de disposiciones tanto institucionales como legislativas (leyes, reglamentos, decretos) y por la cultura evaluativa existente, la cual se entiende como la forma de controlar el que hacer docente. Tyler (1949-1975), acuña el término de la evaluación cuantitativa a la obtención de resultados, él determina que con el cumplimiento de una serie de objetivos previamente establecidos se puede tener una evaluación exitosa. Es así

como él plantea que: *“el propósito fundamental de la educación es verificar en qué medidas los objetivos se han alcanzado. Éstos constituyen la carretera principal para la evaluación educacional. La discrepancia entre lo que se enseña y lo que se evalúa es un error común en el desempeño docente”* (TYLER, 1945,1975.)

La metodología desarrollada por Tyler suprimió las fronteras entre evaluación y desarrollo, ya que él, influenciado por la industrialización, suministró una metodología para la administración de la educación en la línea del progreso. La evaluación consistía, simplemente, en la verificación del logro de los objetivos, como si se tratara del alcance de una etapa dentro de una compañía, así se podría realizar una comparación entre la educación y una empresa en donde obtener los mejores productos era la meta principal. En 1949, Tyler estableció que la evaluación dejó de ser una forma para discriminar a los individuos y se convirtió en un medio para conocer el grado en que los propósitos del currículum se alcanzaban en la práctica. La evaluación era: *“esencialmente el proceso de determinar en qué medida los objetivos educativos eran logrados por el programa del currículum y la enseñanza.”*(Tyler, R, 1949); sin embargo, Tyler no rechazaba los exámenes, trabajos u otros medios; éstos eran también medios para precisar si se habían alcanzado los objetivos del currículum o materia.

Hay autores que no están de acuerdo con lo planteado anteriormente ya que describen que la evaluación no debe caer en la regularidad de sólo la realización de instrumentos como lo considera Cronbach quien afirma que: *“La evaluación había venido a ser excesivamente dependiente de las rutinas y rituales de los exámenes. Enfatizaba su utilidad en el mejoramiento de los cursos y no en la obtención de juicios terminales. Argumentaba que los exámenes eran insuficientes, pues los resultados de la innovación son siempre multidimensionales. Estaba preocupado por extender el rango de evidencias para describir un programa y buscaba que la evaluación se centrara en aspectos que requerían más atención y revisión.”* (Cronbach, 1963): citado por (De la Garza, 2004)

En esta apreciación Cronbach deja ver que la evaluación para él es principalmente una búsqueda de información en la cual la comunicación de ésta debe darse a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza - aprendizaje. Estas decisiones están relacionadas con la calidad de la información, que para él, se manifiesta en características que deben tenerse en cuenta en todas las tomas de decisiones y en la recolección de datos como él lo expresa: *“...Con una evaluación basada en la búsqueda de datos para la toma de decisiones con referencia a ciertas características destacables.*

- *claridad, es decir, comprensible a quienes se destina;*
- *oportunidad, es decir, disponible en el momento en que se necesita;*
- *exactitud, es decir, que distintos observadores han de percibir la misma realidad de igual manera;*
- *validez, en cuanto que los contenidos de la evaluación se deben corresponder con la realidad;*
- *Amplitud, en cuanto se proporcionen posibilidades para la adopción de diversas alternativas...”* (Cronbach, citado por De la Garza, 2004).

El pensamiento de Cronbach sobre evaluación está en discusión ya que si se trata la evaluación desde su concepción, podemos tropezar con una visión equivocada sobre el concepto. Nos haría chocar en una metodología que conllevaría a tomar la información como un resultado de la aplicación de ciertos instrumentos de recolección, sin importar la evolución o el proceso que tiene el evaluado. El autor también plantea que estos resultados sean revisados por agentes externos al proceso en lo cual concedores del tema consideran que no es conveniente para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un autor que criticó la metodología que utilizó Tyler en su modelo evaluativo por objetivos fue Scriven (1967); él consideró que la evaluación podría diferenciarse en dos formas de evaluar sin la necesidad de tomar objetivos como guía de evaluación. Scriven enuncia: *“...el principal argumento en contra del modelo de objetivos era que representaba una extrema relativización de la evaluación, ya que en él no existían procedimientos para juzgar el valor de las metas mismas. En el fondo estaba la*

creencia de que los hechos y los valores podían ser adecuadamente separados para permitir un conocimiento confiable con independencia del interés humano.” (Scriven, citado por Álvarez J. M. 2001).

Los valores separados como lo expresa Scriven citado por Álvarez (2001) y las dos formas de evaluar mencionadas anteriormente son la forma de considerar la evaluación desde dos miradas cada una diferenciable de la otra como lo son: *la evaluación sumativa*, y *la evaluación formativa*; La primera se centra en el análisis y estudia los resultados de las actividades, sin importar el proceso que ha tenido el evaluado, mientras que la segunda compone una apreciación de la práctica de la enseñanza – aprendizaje que está sujeta a una importante misión de perfeccionamiento de la misma y facilita la toma de decisiones durante el desarrollo del proceso didáctico.

En este desarrollo se deben tener en cuenta no solo los resultados obtenidos al cumplir los objetivos sino también los demás resultados no presupuestados en la ejecución, pues de hecho, serían más relevantes que los primeros. Un aporte que da trascendencia a la investigación de Scriven (1967), es la necesidad de establecer criterios de evaluación en vez de objetivos, pues de hecho, los criterios son más pertinentes a la hora de valorar alguna actividad, teniendo en cuenta que los objetivos se centran en la recolección de algunos resultados, mientras que los criterios de evaluación son positivos en la medida en que respondan a las necesidades. Este tema se ahondara más adelante.

MacDonald (1971), se manifiesta partidario de la evaluación que intervenga en todos los posibles elementos de la enseñanza – aprendizaje como los son: proceso, resultados, y contexto. A su vez se podría considerar que MacDonald concuerda con lo planteado por Scriven, en cuanto a que la evaluación constituye una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerando no solo sus resultados, sino también su proceso de desarrollo conceptual. Sus aportes más significativos se pueden ver reflejados en la generación de una evaluación holística, en donde se

recomienda la utilización de técnicas basadas en la observación, que suplan de manera progresiva el carácter formal de la evaluación.

Para este autor, el contexto en donde se realiza el proceso evaluativo, es otro aporte importante en su investigación, ya que, toca un hilo importante y trascendente en la forma de estudiar la evaluación, pues de hecho, abre la puerta para indagar en la parte social del que está siendo evaluado y así considerar las necesidades que él tiene.

En concordancia con estos aportes están Parlett y Hamilton (1972), con el denominado modelo de "Evaluación Iluminativa", en donde expresan: *"...que la evaluación debe abarcar no sólo los aspectos más superficialmente destacables. Por ello, frente a la utilización de pruebas psicométricas, se recomienda un uso más intenso de técnicas basadas en la observación para la recogida de datos. El contexto en que tiene lugar la práctica evaluativa constituye un importante componente del objeto de evaluación. Dicho contexto se compone de una serie de condicionantes psicosociales y materiales que interactúan constantemente con el evaluado en su proceso de desarrollo..."* M. Parlett y D. Hamilton (1972). Citado por Rosales. (1990);

Se destaca, que su apreciación sobre la contextualización de la enseñanza sea más de ámbito social que de un ámbito psicológico, pues de hecho, afirman que las pruebas sociales concuerdan con las necesidades del contexto educativo.

Varios investigadores han centrado su indagación en tener como objeto fundamental, el perfeccionamiento de la práctica pedagógica, como es el caso de Stufflebeam (1971), el cual considera que la evaluación puede servir como principio para la toma de decisiones, para el mejoramiento y la elección de criterios medibles, que puedan dar respuesta a las necesidades y a la mejora de la calidad educativa; por lo que este autor considera que la evaluación debe estar al servicio de los estamentos tanto institucionales como los sociales. Con relación a lo planteado se pueden considerar los aportes generados por Stake (1975), y Kemmis (1986), los cuales reflexionan

sobre una evaluación holística, que esté al servicio de la comunidad educativa en todo el proceso formativo y que genere un análisis crítico sobre la evaluación.

Dentro de estos modelos cualitativos Elliot Eisner, crea un modelo que se aparta de los modelos experimentales convencionales. El modelo de crítica artística aplicado a la evaluación educativa consiste en poder interpretar lo realizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, comprender como sucede este proceso, analizarlo y valorarlo con el fin de dar una crítica cualitativa y procesal del objeto estudiado.(Rivera, 2006). Eisner menciona que para poder tener una evaluación procesal de este tipo se debe identificar tres aspectos próximos como lo son:

- El primero es de carácter descriptivo. En este primer aspecto se tiene una descripción detallada de la situación, teniendo en cuenta dos enfoques primordiales, el primero es el factico o real, donde se puede tomar literal el discurso pronunciado por el docente o por los estudiantes que están participando de la actividad. El otro aspecto es el artístico, el cual puede ser una descripción realizada desde la literatura y a veces puede resultar metafórico.
- El segundo es de carácter interpretativo. Para poder desarrollar este aspecto se debe tener en cuenta como suceden las interacciones y como se perciben en el contexto escolar donde se presentan. Toda interpretación comienza utilizando cuerpos teóricos para explicar sucesos cotidianos. La conexión entre teoría y práctica es un proceso crítico y fluido. (Rivera, 2006).
- El tercero es de carácter valorativo. Para Eisner (1981) citado por Rivera, (2006). La evaluación es una actividad de valoración porque la misma educación es una actividad normativa.

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation al igual que Fernández (1986) Citado por Rosales. (1990); señalan que el enjuiciamiento dentro de la evaluación juega un papel importante, pues de hecho, el valor de alguna actividad evaluativa, no debe ser el centro de la actividad, pero se debe considerar que la evaluación es un proceso complejo e inevitable. Como lo expresa Fernández ".../a

actividad evaluadora sobrepasa ampliamente la simple medida, la constatación de unos datos, para proyectarse en un enjuiciamiento en función de una tarea comparativa. Se evalúa no cuando se recogen informaciones, sino cuando se valoran dichas informaciones a partir en gran parte, de una actividad asociativa-comparativa.”(M. Fernández (1986): Citado por Rosales. (1990);

Se enfatiza en que la evaluación es por pura necesidad una tarea comparativa en donde, se trata de mejorar la calidad de la educación confrontando información de carácter cualitativo. En este sentido, Álvarez (2001), argumenta que el concepto de la evaluación desde su punto de vista es crítico, en donde el maestro como el estudiante juega un papel notorio en la meta-evaluación, que se entiende como la evaluación de la evaluación, en la cual se reflexiona en torno al proceso de aprendizaje y se plantean nuevas formas de enseñanza- aprendizaje. Como lo expresa: *“En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el que por ella adquirimos conocimiento.”* (Álvarez J. M. 2001);

El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. A partir de estas estrategias el estudiante aprende a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información comparada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora. Necesitamos aprender de y con la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir.

Finalmente se puede concluir que la búsqueda de alternativas a la solución de problemas es el reto principal de la evaluación como proceso para el mejoramiento de la calidad de la educación. Para ello es necesario crear un ambiente evaluativo en donde se facilite y propicie la práctica evaluativa. Este ambiente evaluativo comienza con la indagación de la forma en que las personas interesadas entienden el proceso

evaluativo y como se han llevado a cabo otras evaluaciones anteriores; es decir, que ha sido lo más notable de estos procesos y qué se debe mejorar. En este caso se considera necesario, encontrar una motivación y una justificación bien fundamentada, para poder así cambiar las prácticas tradicionales de la evaluación.

El tipo de evaluación que cualquier institución elija, tanto Primaria, Secundaria o de Educación Superior debe tener en cuenta ciertos aspectos importantes como: el contexto institucional, lo social, necesidades, antecedentes que ayuden a entablar preguntas fundamentales que orienten el sentido de la evaluación tales como ¿por qué se evalúa?, ¿Qué y cómo se evalúa una actividad?, ¿Cuándo evaluar? Etc., teniendo en cuenta estos aspectos se podrá llegar a una evaluación que ayude al mejoramiento de la educación y a generar un servicio con más competitividad y humanístico. Se puede ver representado estas diferentes concepciones en el cuadro de resumen (Ver anexo 3)

En consecuencia podemos concluir que la evaluación es un término polisémico, que implica que la acción educativa esta permeada por una complejidad más allá de lo que se pretende en lo cuantitativo, y donde el proceso educativo obliga a reconstruir el pensamiento referente al significado del aprendizaje y del papel de la evaluación dentro de los hábitos organizativos anclados en el pasado. Además se puede concluir que la evaluación al ser un vocablo con diferentes variantes deber ser tomada a conveniencia del contexto donde se va a utilizar, como en la educación o en el desempeño de un trabajador.

1.2.2 Criterios de Evaluación.

No es nada fácil determinar con precisión y claridad qué se quiere evaluar cuando se habla de desempeño docente. Por un lado, es difícil establecer un consenso respecto al perfil del maestro eficaz. Por otro, se reconoce que en el acto de enseñar un concepto complejo, intervienen muchos más factores que la sola acción del docente. De ahí que se considere como un aporte interesante el que hace la investigación

respecto a criterios que hay que tener en cuenta para la evaluación del desempeño docente.

Andrew Holpin mencionado por Álvarez (1997), desarrolla un Cuestionario descriptivo del Clima organizacional (OCDQ), el cual, puede estudiar y determinar, cuales son las conductas que se pueden medir de los docentes y directivos. Esta herramienta ofrece a los docentes una retroalimentación de lo que sucede dentro y fuera del salón de clases, adicionalmente genera información a sus superiores para concebir acciones que ayuden a mejorar la eficacia y el desempeño del docente. Rossenfeld (1983) mencionado por Álvarez (1997), este autor considera que no es posible este tipo de método, puesto que, la preparación de los docentes y directivos llevaría tiempo y conjuntamente se deberían preparar a las instituciones educativas para poder cambiar la idiosincrasia de sus programas. Otro autor que centro su estudio sobre los criterios de evaluación docente es Galo de Lara (1990), que el mismo Álvarez (1997) menciona, este autor elabora un instrumento de observación, el cual tiene una serie de categorías y dimensiones, que posibilita al docente a retomar esta herramienta y generar una autoevaluación de su desempeño. Esta serie de elementos pueden ser vistos en la siguiente tabla 1. Hay que aclarar que el instrumento tiene una tendencia predominante a lo cualitativo

TABLA 1. “CATEGORIAS Y DIMENSIONES PARA LA OBSERVACION DEL PROCESO DIDACTICO”.

CATEGORIA	DIMENSIONES
1. Entorno Físico (Comprende el espacio físico con sus elementos fijos, móviles y semi-móviles, estructurados para facilitar el aprendizaje)	1.1 Rígido-Flexible 1.2 Monótono-Estimulante 1.3 Sucio-Limpio 1.4 Desordenado-Ordenado 1.5 Desorganizado-Organizado
2. Estructuración del tiempo (Organización del horario interno del aula)	2.1 Rígido-Flexible 2.2 Estructurado- sin estructurar
3. Uso del tiempo (Tareas de maestro y alumnos en el tiempo dentro del aula)	3.1 Ineficiente-Eficiente

<p>4. Estructuración de las tareas de enseñanza (Organización previa de las tareas cuyo sujeto es el maestro)</p>	<p>4.1 Improvisación-Planificación</p> <p>4.2 Rutina-Novedad</p> <p>4.3 Ignorando el contexto- Incorporando el contexto</p> <p>4.4 Materias separadas-Integración de materias</p> <p>4.5 Dominios separados-Integración de dominios.</p>
<p>5. Tipos de tareas de enseñanza (Intencionalidad didáctica del maestro en la ejercitación del proceso)</p>	<p>5.1 Fases del proceso didáctico</p> <p>5.1.1 Motivación</p> <p>5.1.2 Presentación</p> <p>5.1.3 Desarrollo</p> <p>5.1.4 Síntesis</p> <p>5.1.5 Evaluación</p> <p>5.1.6 Rectificación</p> <p>5.2 Uso de medios</p> <p>5.2.1 Oral-Multimedios</p> <p>5.3 Instrucciones-Ejercitación</p> <p>5.3.1 Orales-Orales y Escritas</p>
<p>6. Estructuración de las tareas de Aprendizaje (Organización y ordenamiento de las tareas de los alumnos)</p>	<p>6.1 Aburrimiento-Interés</p> <p>6.2 Inseguridad-Seguridad</p> <p>6.3 Control Externo-Autocontrol</p> <p>6.4 Rigidez-Flexibilidad</p> <p>6.5 Trabajo individual- Diversas formas de agrupación</p>
<p>7. Tipos de tareas de aprendizaje (Acciones que ejecutan los alumnos para aprender)</p>	<p>7.1 Receptivas</p> <p>7.2 Reflexivas</p> <p>7.3 Reactivas</p>
<p>8. Tipos de Interacciones (Actuación dominante en la comunicación)</p>	<p>8.1 Maestro Emisor-Alumno Receptor</p> <p>8.2 Alumno Emisor-Maestro Receptor</p>

9. Comunicación no verbal (Comportamientos no verbales del maestro)	9.1 Distancia – Acercamiento 9.2 Descontrol- Autocontrol 9.3 Indiferencia – Afectividad
10. Clima afectivo de la clase (Confianza/seguridad y armonía de maestro y alumnos en la sala)	10.1 Directivo - No directivo 10.2 Impersonal –Personal 10.3 Autoritario- Democrático 10.4 Anárquico – Orientado 10.5 Desagradable – Agradable

Tabla nº 1. “categorías y dimensiones para la observación del proceso didactico”. De Álvarez (1997)

La concepción de la evaluación durante años fue la de obtener datos sin tener en cuenta ningún aspecto procesal, simultáneamente a este concepto, el proceso empezó a tener gran significado para el aprendizaje y aportó a la educación vivencias que ayudarían al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo la esencia de la evaluación como función de juicios sobre valor de la enseñanza, sobre los resultados obtenidos y sobre los procesos utilizados por los diferentes autores que intervienen en el aprendizaje, (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), aún sigue siendo el mismo. Este tipo de evaluación permite optimizar la toma de decisiones derivada de la observación del desempeño del estudiante, y la identificación de las necesidades tanto conceptuales y como de aprendizaje de los estudiantes.

Si esta tarea de enjuiciamiento o valoración encomendada a la evaluación, se hace parte esencial en cada paso de la práctica evaluativa, se presenta la necesidad de definir unas normas con los cuales proceder a la realización de dichos juicios, pues como se afirma: *“Para que algo sea evaluado como bueno, es preciso establecer previamente criterios de bondad y luego constatar que ese algo está de acuerdo o cumple dichos criterios.”* (Sadler, citado por Rosales, 1990); esos criterios o normas que cita el autor se pueden constituir como puntos de referencia que formarían una evaluación más ajustada con lo que nos proponemos encontrar con ella.

Hay que aclarar los términos que se utilizarán como parte de una nueva forma de evaluar, estos criterios y normas, suelen utilizarse sin distinción. Si bien las normas se pueden presentar como una connotación más general, los criterios se podrían determinar cómo soportes en donde el evaluador se puede apoyar para constatar el nivel de realización de aquellas normas que previamente han sido establecidas.

Francisco Álvarez (1997), en su obra “¿qué hay que evaluar de los docentes?”, menciona a Conelly (1989), el cual considera que la hetero-evaluación es la mejor forma de realizar una evaluación docente, puesto que, entre pares pueden mejorar el ambiente educativo, ya que el evaluador y el evaluado están inmersos en el ambiente que quieren optimizar. Él denomina esta alternativa como la “*Practica reflexiva supervisada*”, que se puede entender como un proceso a la retroalimentación del profesor y el aprendizaje del mismo sobre nuevas formas de enseñanza y de asimilación de metodologías que puede utilizar en el aula, además este proceso no es coercitivo y no busca afectar la promoción o la permanencia del mismo. Esta práctica se puede realizar en tres etapas como son: la observación, conversación sobre lo que se registra en la observación y conversación de seguimiento de la que pueden surgir nuevas observaciones.

Esta forma de ver la hetero evaluación puede variar dependiendo del ambiente en el que se quiera trabajar, es importante la clarificación de criterios a la hora de evaluar el desempeño y depende también del contexto donde se trabaje.

Estas normas o criterios deben responder a las necesidades que se generen en el contexto donde se quieren aplicar, estos criterios se pueden ver reflejados en el mejoramiento del quehacer docente. La identificación de criterios de evaluación docente se realiza frente al ámbito educativo teniendo en cuenta que el proceso de aprendizaje se divide en dos aspectos que son las tutorías virtuales y los procesos presénciales que se realizan en el aula. Estos criterios se amplían, en el terreno institucional ante la necesidad de conjugar la tarea individual con la de otros profesionales dentro de un determinado nivel de enseñanza. Dentro de este juicio de

valor se hace necesario representar los criterios de manera clara para poder evaluarlos de manera más eficiente.

1.2.3 Evaluación Docente

En la evaluación de docentes ha de cuestionarse la coherencia entre la evaluación que se hace al profesor y el desempeño realizado por el mismo, pues de hecho se puede caer en especular si es necesaria una evaluación de este tipo o lo que se plantea realmente es un problema superficial, cuando se habla de ella se tiende a generar disputas en lo económico y político, por tal razón, es conveniente afirmar que la evaluación ha existido y existe desde hace tiempo en diversas formas para efectos de conceder mérito e incentivos salariales.

Una de las tendencias que más se presentan en la evaluación es la de pago por mérito, la cual consiste en darle a los profesores alicientes o estímulos, para poder generar en ellos una competitividad mayor que ayude en la generación de proyectos que ayuden a la institución a sacar a estudiantes con ciertas competencias para la vida laboral, y adicionalmente esta tendencia es utilizada como una herramienta de control. Díaz Barriga, considera que las *“remuneraciones vinculadas directamente con la formación y fundamentalmente con el desempeño de los profesores”* (Díaz Barriga, 2000:21). Es una forma de generar proyectos de evaluación de Docentes que deja atrás la producción intelectual y deja el trabajo académico como una forma de producción que se refleja en el pago por mérito.

Si la visión de la evaluación del docente es tomada como un pago por sus actividades realizadas, es posible entender como los docentes hacen una crítica y un reproche frente a los procesos evaluativos que a ellos les realizan, ya que la mayoría de las ocasiones los resultados no son expuestos, no hay retroalimentación y suelen ser usados con intenciones que atenten a la estabilidad laboral y no contribuye al crecimiento profesional. Ahumada (1992).

Gimeno Sacristán (1993) en el artículo *“El Profesorado”*, considera que la evaluación es una oportunidad para tener el control de los contenidos que el docente da en las clases, así mismo del que hacer del docente. Adicionalmente se puede expresar que el interés de los resultados de las evaluaciones es importante en la medida en que se promocionen a algunos funcionarios constituyendo una carrera docente apoyada en una valoración por méritos profesionales y académicos. En este artículo Gimeno S. (1993) se puede considerar que la evaluación de la enseñanza puede ser evaluable, el solo hecho de evaluar puede traer consecuencias contraproducentes, ya que la calidad se debe a los instrumentos utilizados por las instituciones y docentes. Si al contrario de esta mirada, se pudiera proponer iniciativas donde la evaluación sea una forma de estimular al docente en el mejoramiento de la práctica educativa, estos serían los precursores en comprender como la evaluación es un dispositivo necesario de enriquecimiento para la enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas.

En las instituciones que utilizan la evaluación como rendición de cuentas, estas deben contar con información tanto cuantitativa como cualitativa del desempeño que tiene el docente frente a sus objetivos, en estos casos las evidencias que tienen los docentes de su trabajo es una fuente importante de los desempeños cuantitativos, aunque la falta de evidencias cualitativas es una gran deficiencia de los sistemas de información existente. Cabe resaltar que en la evaluación persisten ciertas cuestiones como: para qué hacerla, qué puede y debe evaluarse, quién la realiza y cómo debe efectuarla. Igualmente, son motivo de análisis las evidencias que son recolectadas por los profesores en los diferentes momentos de la clase, donde, las prácticas ideológicas y educativas pueden justificar o no la evaluación, estos análisis pueden dar como resultado una ayuda para proyectar la calidad de la enseñanza, la motivación y el perfeccionamiento del profesorado.

Las Instituciones de Educación y en especial las Universidades, tienen un importante rol en la formación, y desarrollo de los futuros docentes, adicionalmente en la creación y adaptación de tecnología para la sociedad moderna, lo cual, ayuda a generar que las instituciones sean usadas para fomentar competencias que ayuden

al estudiante moderno. Las Universidades son reconocidas cada vez más como un instrumento de desarrollo de ciudades, regiones y países, y están consideradas como un factor clave para incrementar la competitividad y calidad de vida.

El desafío para las instituciones de Educación Superior es el de enfrentar un mundo en el cual los sistemas productivos están en permanente transformación. Los cambios en las comunicaciones han modificado la forma de percibir el tiempo y las distancias, a la vez que abren nuevas perspectivas para la docencia y la investigación, donde la eficiencia, la eficacia y la competencia, son palabras que ahora se utilizan en la gestión universitaria, hoy en día, las universidades especialmente las nacionales han tenido que ir las incluyendo en su vocabulario. La UNESCO (1998) llegó a la conclusión de que *"en la actualidad difícilmente existe algún país capaz de financiar un sistema comprensivo de educación superior exclusivamente con recursos públicos"*. Incluso más, señaló que *"visto el estado de la economía en varias regiones del mundo y los persistentes déficit presupuestarios a nivel local y de los Estados, parece improbable que dicha tendencia pueda revertirse en los próximos años"*(Unesco, 1998).

Estas nuevas miradas que deben tener las instituciones de Educación Superior, se pueden determinar a través de la evaluación de los profesores en la cual se calcularían la productividad que se está dando en la relación entre eficiencia y calidad, esta calidad se puede medir a través de la percepción y la eficacia a través del uso de recursos. Si tomamos la calidad, la eficiencia y eficacia como punto de partida para mirar los estándares educativos en América Latina, se puede llegar a la conclusión que son bajos, ya que la productividad se mide por la relación insumo-producto, para mejorar los estándares y darle una mayor competitividad se crean en los diferentes países sistemas de certificación y acreditación que apoyan a los mecanismos de evaluación externos como es el caso de México son los CONACY y en caso colombiano los ECAES.

Es así como el concepto de evaluación docente cambia dependiendo de su finalidad sea la mejora o el ascenso de la tarea docente. Connelly (1989) señala que las pruebas y evaluaciones hechas se usan para calificar al profesor e inspeccionar cuales son las tareas que ha cumplido. Villa Sánchez (1985) menciona que para poder realizar una evaluación que ayude al desempeño del docente se deben clarificar los criterios de evaluación y así poder resaltar el objetivo de la evaluación docente y realizar el procedimiento adecuado para ello.

1.2.3.1. Evaluación Docente en Instituciones de Educación Superior en la Unión Europea.

Los países de la Unión Europea en su afán de consolidar un escenario propicio para el avance de la tecnología, la educación y el fortalecimiento de los lazos de amistad entre estos países, se han comprometido con la generación de profesionales competentes, dándose a la tarea de evaluar y encontrar las necesidades que requieran de un manejo más adecuado a las exigencias que demandan la sociedad de hoy.

Esto implica que los docentes se han analizados y observados para que tengan la suficiente experiencia y formación como lo menciona Ortiz (2012, p112), donde el profesorado debe contar con una *“formación adecuada para que identificando necesidades, se planifiquen procesos de formación y cualificación”* Ortiz (2012, p112), esto implica que los docentes transformen sus objetivos para poder cumplir con los cambios que en la educación se han venido realizando por culpa de la globalización y la revolución tecnológica.

Es así como las universidades son llamadas para que las prácticas de enseñanza sean innovadas para cumplir con la demanda de competencias de profesionalización, donde, el accionar pedagógico conlleve a los estudiantes a potencializar sus habilidades dentro de los ámbitos competitivos del mercado, es así como la función del docente varia para poder dejar atrás una proceso pedagógico sumativo y

adecuarse a un proceso pedagógico naturalista, donde la evaluación sea de manera formativa.

Según Madrid (2005) mencionado en el libro de Ortiz (2012), donde la evaluación de docente universitario debe cambiar y darle importancia a las apreciaciones que los estudiantes dan sobre la metodología y prácticas de enseñanza que utilizan los maestros dentro de sus clases, es así como Mercedes González (2007), en sus artículos sobre los desafíos de la convergencia Europea: la formación del profesorado universitario”, se refiere a los informes que realizan los países de la unión europea para poder analizar y ver el avance de los temas de educación superior y de evaluación de calidad, es como en el reino unido se realizó el informe Dearing, en España el informe Brical, y en Francia el informe Attali, donde los estudios realizados a estos informes convergen en reformas sobre el desarrollo de conocimiento dentro de las instituciones de educación superior.

En los nuevos retos de la sociedad demandante neoliberal Europea, el docente debe estar cada vez actualizándose en nuevas formas de utilizar las nuevas tecnologías y así generar buenas practicas docente y esto conlleva a cambiar la evaluación docente, y los criterios de evaluación para este fin.

Es importante que para poder generar este cambio en el docente, la universidad aporte y apoye al docente en su desarrollo profesional, mediante el uso de estrategias que incentiven las competencias que tienen el educador y donde se reflexione, sobre cómo se puede acoplar la formación de los educandos y la necesidad creada por la demanda de la economía por sujetos competentes dentro de la sociedad de mercado.

1.2.3.2 La Evaluación Docente en Latinoamérica

La evaluación docente en instituciones de Educación Superior en América Latina ha cambiado, por la introducción de tendencias educativas internacionales, esto ha generado que los criterios de evaluación de profesores cambien entorno a estas tendencias, como lo menciona Guri Rosemblit (2007), citado por Ortiz (2012), donde

aclara que el ambiente educativo en las universidades se ha pluralizado, puesto que *“la inserción de la educación superior en los mercados globales, movilidad interinstitucional interna y externa, incremento en la multiplicidad de tipos y modalidades de instituciones de tercer nivel”* y otras más, han suscitado que la introducción de políticas internacionales en estos establecimientos educativos transformen y generen nuevas propuestas de evaluación de desempeño docente como factor esencial de la calidad. La autora Schulmeyer (2002), en el estudio que realizó sobre la evaluación de docentes en trece países de Latinoamérica, menciona que se han hecho varios esfuerzos en las Universidades para poder mejorar la calidad de los maestros y además que la educación puede rendir mejor siempre y cuando se mejoren los desempeños de calidad de los maestros. Además menciona que *“Cerca del 31% de los países estudiados realiza observación directa de clases para evaluar el desempeño profesional del docente.”* (Schulmeyer, 2002), haciendo estas observaciones de clase se quiere verificar que los cambios o los nuevos modelos que se implementan sean adecuados para el tipo de pedagogía que se pretende realizar, en este caso la evaluación docente depende de las necesidades específicas de cada institución y de las políticas educativas que se generan con respecto a este tema.

Frente a la pregunta de *¿Qué evalúan del profesor?*, hay diferentes criterios de evaluación y no hay una unificación de estos criterios a la hora de valorar el desempeño del docente, además se tienen factores muy diversos a la hora de evaluar al educador, como lo son: sus estudios, sus publicaciones, y esto hace que la valuación está supeditada por cuestiones externas a labor docente.

Otros hallazgos que menciona Ortiz en su libro se pueden esbozar en el siguiente cuadro:

TABLA N°2: TITULO: CARACTERIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

PAIS	Caracterización de la evaluación docente.
CHILE	Contreras y Arbesú (2008), quienes realizaron un estudio sobre los criterios de evaluación docente, el primero es la puntualidad, el segundo creación de un ambiente adecuado para el aprendizaje y la tercera fue la metodología utilizada para dar los temas y la habilidad que tiene el profesor para evaluar estos temas.

VENEZUELA	Parra y Trujillo (2008), mencionan que la evaluación descansa en encuestas de opinión en función de indicadores de cumplimiento. Estos indicadores tienen tres categorías, primera, preparación del docente para la enseñanza, segunda, planificación y la tercera es la programación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
ARGENTINA	Norberto Fernández Coppola (2008), manifiestan que la evaluación es importante dentro de la educación donde la evaluación se forma como parte esencial de la formación de los nuevos profesionales del país. Aunque también manifiestan que hay problemas por la no claridad de las funciones de la actividad docente y carencia de la noción de que es un buen profesor.

Tabla N°2: Título: Caracterización de la evaluación docente, Autor: Valencia (2013)

Vain (1998) mencionado en la obra de Ortiz (2012), menciona como la evaluación de la docencia es una integración de saberes, donde, se puede determinar la complejidad de la actividad evaluativa, que tiene como finalidad el capacitar al docente y apoyarlo para que mejore en su función como maestro y en su función dentro de la institución educativa.

En el trabajo realizado por Niño zafra (2001), referente a la perspectiva de la evaluación del desempeño docente en el ámbito de la educación superior, presenta que tres grandes tendencias sobre este contenido, que a su vez, son utilizados como criterios de permanencia dentro de las instituciones de educación. Es así que es imperante el analizar las tendencias de Niño (2001), para considerar si en la educación a distancia se presentan estas mismas tendencias, a la hora de evaluar a los docentes. A continuación se realiza un análisis más específico de las Tendencias que Niño Zafra ha mencionado en su trabajo.

1.2.3.3 Tendencias en Evaluación de docentes

La mejora de la Educación es un punto importante en la generación de nuevas políticas y estándares educativos, el docente debe ser un pilar importante dentro de esta mejora, por tal razón, la evaluación debe figurar como un ente motivador para el desarrollo profesional del profesor, en este sentido las tendencias sobre el tema se remiten a: *“la evaluación como rendición de cuentas, la evaluación como pago por méritos, la evaluación como desarrollo profesional y la evaluación para la mejora de*

la escuela, señalando que las dos primera se sitúan en los parámetros que impone la sociedad de mercado y las dos segundas están enmarcadas en los modelos propiamente pedagógicos” (Niño, 2002:6).

1.2.3.3.1 Evaluación como Rendición de Cuentas.

La evaluación, es tomada como una rendición de cuentas cuando depende de la obtención de resultados, teniendo en cuenta los modelos de productividad que se implantan en las instituciones educativas, estos modelos deben regirse por las políticas de inversión que realizan los gobiernos a las instituciones, por tal razón, el modelo in put-out put, es el más utilizado en estos casos, como lo menciona Francesco Pedro (1999) que sostiene que *“...este término sin más, se sostiene hoy en día que es necesario controlar y evaluar, externamente a la escuela, el rendimiento y logro de los alumnos, y que se han de encontrar nuevas fórmulas que permitan auditar cuanto acontece las escuelas, y por consiguiente, en el conjunto del sistema escolar”,*(Pedro,1999:161), esto implica que la evaluación depende del sistema que se aplique en la institución educativa para poder controlar el sistema escolar.

Stronge, quien precisa que el accountability, determina *“la competencia de los docentes con el fin de asegurar la prestación de servicios de manera efectiva”.* (Stronge, 1997). Este planteamiento así como el de Francesco Pedro (1999), hace énfasis sobre como los evaluadores deben ser ajenos a la institución para poder medir el nivel de cumplimiento de los objetivos propuestos y que la educación se transforme en una entidad privada donde los consumidores (padres de familia) escojan la mejor opción para sus hijos y su economía. McCormick y James (1983), consideran que esta postura de tener una evaluación que ayude a generar una educación para el trabajo, ya se ha podido evidenciar en Inglaterra bajo el Gobierno de James Callagham, quien, apoyo esta iniciativa, donde los maestros aplicaran metodologías enfocadas a tener una educación técnica y con competencias laborales, esto genero reprobaciones por parte de los docentes quienes se opusieron

a estas metodologías y argumentaron que la educación debía ser una formación para la vida.

Para Gimeno Sacristán (1993), este tipo de evaluación trae consigo el aseguramiento de “sistemas de control” y consecuencias de remuneración inequitativa, la cual atenta contra la dignidad del magisterio. Esta evaluación está orientada al logro de metas mínimas y pone a competir al profesor para ganar dinero lo que lo aísla y lo distancia de una lucha colectiva por sus reivindicaciones profesionales y laborales, desarticula el sindicalismo magisterial y acaba con las garantías logradas mediante un escalafón.

1.2.3.3.2 Evaluación de Pago por Méritos.

Según Al Ramírez citado por Niño (2001), el pago por mérito es una forma de aumentar el salario para cada profesor, puesto que, es una ganancia extra por encima de su salario regular, en donde, en algunos países esta estandarizado el aporte a los docentes el pago extra.

Esta tendencia, afianzada en la oferta de beneficio económico, se olvida de conclusiones, de investigaciones en diferentes ramas de la psicología, en donde, las prioridades y jerarquías en la escala para los docentes, es una motivación para la eficacia y el esmero que los docentes deben tener en su profesión. Frente a esta perspectiva de evaluar los méritos y los alcances de los docentes, se pueden tener en cuenta las posibilidades neoliberales en donde, la productividad del docente es recompensada, en términos monetarios y beneficios, y donde la calidad educativa tambalea, en un horizonte marcado por la industrialización.

La tendencia de evaluación de pago por mérito aparece como una reforma a las insuficiencias que ha tenido la rendición de cuentas, pero con la misma concepción ideológica y económica de una sociedad de mercado. Como la anterior tendencia, conlleva a cambiar los estatutos de permanencia de los profesores en el sistema.

La base de esta tendencia está en su estímulo y recompensa, equivalentes a promoción y aumento salarial para los docentes.

Esta evaluación persigue el aumento de la capacidad de respuesta de los profesores por un mejor desempeño en la obtención de resultados medibles del rendimiento académico de los estudiantes. Cada profesor recibe una ganancia extra cuando éste realiza funciones adicionales a las establecidas por la institución. Mejora el pago cuando los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas son buenos. De acuerdo a esta tendencia se puede decir que el profesor se enmarca en una concepción economicista e individualista de premio-castigo, que no le permite reflexionar sobre su quehacer docente y por el contrario desarticula los propósitos y tareas de los proyectos de las instituciones generando una falta de compromiso para trabajar como parte de un colectivo.

Es decir, esta evaluación no estimula el trabajo colaborativo, llegando al aislamiento y a la competencia individual por la consecución de un dinero extra. Por consiguiente, esta tendencia conduce a la deslealtad y a la desconfianza. Para Bacharach, Conley y Shedd (1997) *“en lo administrativo, debilita la estructura organizativa: no facilita la comunicación normal y espontánea entre maestros y directivos, haciendo más evidentes los problemas en la educación”*.

1.2.3.3.3 Evaluación como Desarrollo Profesional.

La evaluación como Desarrollo profesional emerge de atender una cualificación perdurable de la profesión docente. Para analizar los datos cualificables es necesario generar en el docente una auto-evaluación, como McCornimick, 1983, que menciona *“... los profesores y las escuelas estarán dispuestos a intentar mejorar su práctica si consideran que forma parte de su responsabilidad profesional, mientras que es probable que se opongan al cambio si se les obliga a ello”*, en donde se dinamiza y singulariza la acción docente, pudiera ser propio de una perspectiva.

Esta tendencia supera la concepción economicista e individualista de las tendencias mencionadas anteriormente; esto surge dentro del contexto de una mirada práctica

de la evaluación docente, donde se busca que la formación y el desarrollo profesional de los profesores sean continúa y se convierta en un proceso dinámico de cualificación.

Fernando Imbernon (1994) considera que este proceso se debe a tres factores: “el primero es el incremento acelerado en el conocimiento científico y en los productos del pensamiento, el segundo es la evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales e institucionales y por último el desarrollo continuo del conocimiento propiamente profesional del docente.” (Imbernon, 1994:) Es así como esta tendencia se opone a la concepción individualista de la evaluación de pago por mérito, pues de hecho, la evaluación como desarrollo profesional considera al docente como parte de un equipo que trabaja desde el aula en la mejora de la educación. Esta tendencia busca que el profesor tenga un proceso de formación renovado y que su quehacer docente valla más allá del aula de clase (Stenhouse, 1975, citado por Álvarez J. (2001)), esto quiere decir, que se busca una reflexión de la práctica, para que al revisar los esquemas, actitudes y aptitudes de un proceso se dé una constante mirada al interior que guíe su desarrollo profesional.

En conclusión, el docente deber ser parte de un colectivo que ayude en la transformación responsable la tanto del trabajo de aula como del de la comunidad educativa. Duke y Stiggins (1997), mencionan que en la búsqueda de la excelencia, esto se puede hacer partiendo de una auto-reflexión y auto-crítica, del desempeño docente, pues de hecho, pueden lograr ampliar no solo los conocimientos a través de la construcción grupal, sino también sus responsabilidades en el aula y en la escuela.

1.2.3.3.4 Evaluación para la Mejora de la Escuela

Esta tendencia surge al pensarse la evaluación de profesores y educativo como un proceso integrado en donde las dos evaluaciones son necesarias y en la cual existe un lazo de dependencia para el mejoramiento mutuo. Considerando que la escuela está formada por docentes y directivos, estos deben trabajar como colectivo para el alcance de unos objetivos comunes para la “*superación coordinada de la institución*”

y de los individuos que hacen parte de ella". (Niño Zafra, 2001:15). Esta tendencia evaluativa concibe al docente dentro de un colectivo que busca el perfeccionamiento profesional, institucional y personal a través de una reflexión sistemática sobre su práctica de manera que pueda comprenderla y mejorarla. (Sacristán y Pérez, citado por Niño Zafra 2001). Lo anterior permite entonces la creación de grupos de investigación que a partir de la reflexión puedan hacer propuestas para la mejora de la escuela y del currículo.

Es indispensable así hacer parte del grupo de profesores permanentes y "estables" de la institución para participar en este tipo de evaluación ya que la permanencia dentro de la escuela le permite conocer los procesos al interior de ésta, privilegio que los docentes ocasionales no tienen.

La evaluación de docentes propuesta para ésta tendencia puede darse de varias maneras, la autora Libia Stella Niño menciona que autores como Iwanicki, proponen un ciclo de evaluación que comprende el desarrollo personal, profesional y mejora de escuela, durante un periodo de tres años. La valoración, aspecto a valorar durante el primer año, consiste en el análisis del rendimiento del profesor a la luz de una enseñanza eficaz. En el segundo año se apoya y se tutela el proceso del profesor y finalmente en el tercer año se le proporcionará *"al profesor la oportunidad de hacer aquello que le va a ayudar a realizar sus objetivos y a reflexionar sobre la dirección de su carrera profesional"* (Iwanicki, 1997: citado por Niño 2001).

Finalmente, esta tendencia para la mejora de la escuela se sustenta en la horizontalización de la evaluación lo que incluye a los directivos y administrativos, el trabajo de clase y los docentes en general participando por igual en el proceso de crecimiento de la institución y de todos los implicados en ella.

En conclusión las tendencias de evaluación nos muestran como se está proyectando la evaluación docente en todos los ámbitos de escolaridad, puesto que estas tendencias pueden aplicarse al trabajo realizado por los docentes que se

desempeñan en básica, media y en educación superior. Además estas tendencias pueden dar a conocer como se está trabajando la evaluación dentro de los diferentes ambientes en el que el docente se está desempeñando y más en las nuevas modalidades de evaluación docente.

1.2.4 El docente y su Desarrollo Profesional

El concepto de desarrollo profesional docente se puede comprender como la formación continua del docente, donde la integralidad de las disciplinas puede ayudar a formar un docente de calidad. En este subcapítulo se hace referencia a estudios e investigaciones que se han realizado sobre el tema desde la mirada pública y privada, teniendo en cuenta que el concepto de desarrollo profesional tiene una relación casi directa con la formación integral del docente.

Teniendo en cuenta trabajos realizados sobre este tema como el de la UNESCO en 1975, mencionado por Imbernón (1994), en donde se manifiesta que la formación permanente de los profesores como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos y habilidades.

Frente a este tema también se han realizado diferentes trabajos, como lo es el de José Antonio Sánchez, titulado *“el desarrollo profesional del docente universitario”*, citado por Medina 1998, realizado en la universidad politécnica de Madrid, en este trabajo se cuestiona sobre el significado de la palabra desarrollo profesional, donde se expresa que es un entrenamiento continuo y un servicio, adicionalmente se tiene que el desarrollo se puede entender como una construcción de la identidad del ámbito profesional y social del docente (Medina, 1998) citado por Nicoleta Verginica Duta (2008), en este caso se analiza el crecimiento en la satisfacción del ejercicio docente, puesto que al mejorar las condiciones del trabajo mejora la competencia profesional. Good y Wilburn (1989), consideran que al incidir en el desarrollo del docente también se desarrolla la organización de la institución educativa.

1.2.4.1. Diferentes concepciones del Desarrollo Profesional Docente

Para hablar de Desarrollo profesional (Stenhouse, 1975, citado por Álvarez J. (2001)), considera que existen algunas características que hay que tener en cuenta a la hora de hablar de este tema como lo es *“Una capacidad para un auto desarrollo profesional autónomo mediante un sistemático auto análisis,... y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula”* citado por Imbernón, (1994)

En este apartado el docente debe tener la capacidad de poder generar metodologías que ayuden en su quehacer docente y no ser solo y reproductor de las metodologías que ya se tienen, por esta razón, razón la evaluación juega un papel importante en analizar el ámbito general del docente, con el fin de generar estrategias de enseñanza y metodologías que ayuden en la planificación de las clases, de acuerdo al contexto en el que se vea enfrentado.

Dentro de este tema diferentes posturas sobre cómo se debe construir el concepto de Desarrollo Profesional, estas miradas pueden ser tomadas desde un modelo técnico y/o modelo alternativo. En la primera, el desarrollo gira alrededor de la eficacia del docente, donde las competencias son evaluadas y verificadas dentro de los formatos de evaluación docente, Gimeno sacristán (1983), señala que los docentes deben tener una formación que sirva para solucionar cualquier problema que se le presente en el proceso educativo, a esto se le denomina “paradigma Técnico”. Esto implica que el docente se forme de manera integral como en soluciones de problemas, y en la tecnificación de su disciplina.

Consecuentemente, este modelo se rige al analizar las actitudes y las aptitudes que logran tener los estudiantes frente al control de la conducta que realiza el docente. La eficacia anteriormente indicada deber cumplir con ciertos criterios para verificar el desarrollo conceptual que ha tenido el estudiante después de la intervención del docente. Gimeno Sacristán (1990) y Elliot (1980) mencionan que un profesor que es eficaz es el más competente para resolver problemas habituales. En otras palabras

la eficiencia y eficacia se logran al controlar las conductas, así se asegura que el proceso esté controlado y que el producto (estudiante) sea mejor.

Para algunos autores este modelo no ayuda a que el docente tenga una formación integral ya que se limita solo para memorizar y aplicar metodologías en el aula como lo menciona Pérez Gómez (1989).

Gimeno sacristán (1989) menciona que *“la crítica al modelo conductista que anida en estos métodos y una revisión de la metodología científica que les ha servido de apoyo han llevado a la aparición de nuevos enfoques en los estudios sobre el profesor y en los métodos de su formación”*. En este planteamiento se sugiere que se debe generar métodos que ayuden al docente a tener una formación dinámica y evolutiva, donde se lleve paralelamente la evolución de la calidad de la educación.

Imbernón (1994), considera que no se puede manejar un solo tipo de modelo de desarrollo profesional, teniendo en cuenta que el docente debe tener un proceso de formación permanente, se puede tener algunos aspectos importantes a considerar dentro de un proceso como lo son:

- *“Aprender en un ambiente de colaboración, interacción y comunicación, compartiendo problemas, fracasos y logros.*
- *Elaborar proyectos de trabajo y de indagación conjuntos.*
- *Vincular conocimientos previos con nuevos.”*

En este caso lo mencionado por Imbernón, el desarrollo profesional docente, influye en el quehacer del profesor, puesto que, el maestro se puede considerar como un transmisor de conocimiento, aunque si se realiza una evaluación docente diferente el profesor puede estar interesado en la reflexión de la práctica y no de la transmisión del saber.

Duke y stiggins (1997), consideran que el desarrollo profesional es un proceso donde el profesor puede llegar a tener niveles altos de competencia profesional, puesto que, así se puede llegar a tener un conocimiento más profundo de sí mismos y del conocimiento. Teniendo en cuenta los planteamientos de estos autores el

docente puede crecer de manera simultánea con su conocimiento integral si se realiza una evaluación con este fin, aunque, en las instituciones educativas dejan a un lado este propósito de la evaluación ya que el docente no es consciente de la facilidad de utilizar la evaluación como desarrollo profesional.

Imbernón (2000), considera que se puede pensar en un modelo critico-reflexivo que tiene como fin considerar al docente como un investigador, donde lo más trascendente es concebir el quehacer docente como una herramienta de mejoramiento del proceso de enseñanza y de comprensión sobre el desarrollo del estudiante y de sí mismo.

Esto implica que el desarrollo profesional interviene en diferentes ámbitos del profesor como lo son el pedagógico, el social, el profesional y el personal. Este autor presenta algunos parámetros que hay que tener en cuenta y así generar una cultura entorno al desarrollo profesional como es:

- El profesorado como investigador de su práctica profesional,
- El profesorado investigador como profesional crítico y reflexivo,
- La formación y el desarrollo de la institución,
- La formación para los centros como una formación más autónoma y colaborativa.

Ahora bien, cuando se menciona al maestro de una Institución Educativa de Educación Superior, se piensa en un docente en pleno ejercicio profesional, por lo que el desarrollo profesional en este ámbito puede tener diferentes significados como lo es: la formación continua, entrenamiento continuo, perfeccionamiento en servicio, etc. De las mencionadas anteriormente, la que más resalta es la de desarrollo profesional docente.

El ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC, 1992), en el informe de “La formación del Profesor Universitario” señala que el concepto de desarrollo profesional docente Universitario es: *“Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un*

propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades” (MEC, 1992, p.35) citado por Peña Calvo (2003). Este concepto involucra que deben generarse ciertos cambios en los ámbitos en donde está el docente como lo son el profesional, el pedagógico, el social y el personal, con el fin de optimizar la calidad de investigación, de gestión y la calidad docente.

Aunque para Laffitte (1991) citado por Pastor Vaca (2006), la percepción sobre el desarrollo profesional docente involucra más factores que solo la formación permanente. En este sentido se puede comprender como un proceso que necesita ser planificado, teniendo en cuenta la relación que tiene con el conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo e indagando sobre la integración entre desarrollo personal y el desarrollo institucional y social.

Entonces se puede concebir que el desarrollo Profesional Docente es una construcción de la identidad profesional (Medina, 1998), citado por Nicoleta Verginica Duta (2008) que tiene como finalidad mejorar el ejercicio de la profesión, utilizando una mayor comprensión de la competencia profesional. Corresponde, entonces, incurrir no sólo en el desarrollo personal del docente, sino también debe integrarse con el desarrollo de la organización universitaria, considerándose así, como señalan Good y Wilburn (1989) citado por Nicoleta Verginica Duta (2008), en el sentido más holístico posible.

En definitiva, plantear el desarrollo profesional del profesor alude a que *“su participación en la construcción de conocimientos, investigando, examinando la realidad vivida en la universidad, comprendiendo lo que pasa en la educación, en permanente indagación por el conocimiento pedagógico”* (Niño, 2001:54).

En otras palabras, el docente debe tener conciencia de trabajar por la cultura de la profesionalidad, unida al trabajo integrador, donde relacione el desarrollo profesional al igual que el desarrollo institucional.

En conclusión, la evaluación de profesores, es una manera de argumentar como la calidad de la enseñanza está pasando por etapas de transformación que ayudan a mejorar la productividad, pero que no ayuda a mejorar la practica educativa. Gimeno Sacristán considera que la evaluación debería cambiar en la medida que se utilizara como una finalidad educativa, donde los docentes como profesionales individuales y como miembros de equipos educativos bajo ciertas condiciones, puedan tener méritos educativos sin tener que estar esperando recompensa por la generación de conocimiento educativo (Gimeno Sacristán, 1993).

1.3 NUEVO MODELO DE EDUCACIÓN: LA EDUCACION ABIERTA Y A DISTANCIA

En este capítulo se presenta un breve resumen de la formación de la Educación a Distancia en el mundo y en Colombia, además cómo la evaluación ha evolucionado para poder estar activa dentro de esta nueva modalidad de educación. Desde la aparición de la escritura se propiciaba el que otros entendiesen un mensaje una idea o un concepto que una persona distante en el espacio y/o el tiempo, había escrito. Pues a esa revolución de la transmisión de mensajes e ideas a través del medio escrito, siguieron otras que, de manera sintética y cronológica, muestra Wedemeyer (1981) citado por García Aretio (2001), como propiciadoras de formas alternativas de enseñar algo a alguien que está separado en espacio y/o tiempo del hipotético receptor de esa enseñanza. Esta es la secuencia de esa parte histórica de la escritura: Primero la aparición de la escritura, segundo la invención de la imprenta y tercero la aparición de la educación por correspondencia; es así como se empieza a utilizar los medios de comunicación en beneficio de la educación, que expanden las teorías de enseñanza programada. Por tanto, si se utilizan racionalmente la escritura, la imprenta, la correspondencia, la telecomunicación y los textos programados, supone Wedemeyer citado por García Aretio (2001), que, puede vencerse plenamente el problema de la distancia o separación entre profesor y alumno.

En este momento la educación está siendo abarrotada por personas que quieren ser más competitivas y eficaces en sus diferentes campos del saber, es por esto que la infraestructura de las instituciones de educación superior se ha visto sobrepasadas por la demanda de una sociedad cada vez más industrializada. Es así como la calidad de la enseñanza baja por la gran cantidad de estudiantes y la imposibilidad de generar un aprendizaje significativo, por tal razón, las aulas convencionales deben transformarse para atender a la demanda de formación integral solicitada por la sociedad. Además las instituciones existentes no contaban con la infraestructura suficiente como lo menciona García Aretio (1999), *“Por otra parte no se disponía de recursos económicos suficientes para dotar de personal y medios a las instituciones e instalaciones ya existentes. Incluso los estudiosos del tema abundan en señalar que la solución no iba a venir precisamente a costa de aumentar recursos sin más. Ello sería inútil siempre que no cambiasen las posibilidades del propio sistema educativo.”* Aretio (1999). Esto implica que las instituciones educativas necesitaban desarrollar proyectos eficaces que dieran lugar a alternativas de enseñanza y aprendizaje, donde la rigidez espaciotemporal no fuera un inconveniente.

Es como lo indica Orozco (2006) mencionado por Rozo Sandoval (2008), *“la escuela ha dejado de ser el lugar por excelencia que detenta el conocimiento, el único lugar de legitimación del saber. Hoy los referentes informativos, los canales por los que circula el conocimiento provienen de más de una fuente.”* Orozco (2006). En esta apartado Orozco da a pensar que la escuela y las instituciones de Educación Superior no son las únicas formas de poder educarse, si no que se puede tomar desde varias fuentes los datos, los conceptos, para poder formarse sin tener que estar en un aula presencialmente. En palabras de Orozco, *“el poder tecnológico mediático actual amplía de manera similar la posibilidad de enseñanza y aprendizaje”* Orozco (2006), mencionado por Rozo (2008). En este caso la enseñanza-aprendizaje debe ser transformada para poder cumplir con las exigencias actuales.

En consecuencia, son estos factores o causas que propiciaron el fenómeno de la comunicación a Distancia, aunque los motivos del nacimiento y luminoso desarrollo de la enseñanza/aprendizaje abiertos y a distancia están muy interrelacionados, se

analizaran y se trataran de presentar aquellos que nos parecen más significativos en esta parte del capítulo.

1.3.1 Comienzos de la Educación a Distancia

Al realizar un análisis del acontecer histórico de la nueva modalidad educativa se pueden encontrar tres momentos importantes que ayudan a comprender el por qué ahora esta modalidad es una pionera en la formación de personas de bajos recursos o de aquellas que no pueden cumplir con un horario a la hora de estudiar de manera presencial por múltiples ocupaciones.

Este cambio de proceder pedagógico ha generado que se proyecten políticas y teorías sobre como el estudiante aprende y como los docentes transforman su funciones pedagógicas, para así convertirlas en funciones tutoriales idóneos para la educación a distancia. Rafael Reyes en su artículo *“la educación a distancia: nuevas preguntas ante viejos retos,”* (Reyes, 2008), él alude a que la educación a distancia es compleja, puesto que, se trata de *“continuar la intencionalidad formativa de la universidad que quiere responder al nuevo proyecto político pedagógico para la educación colombiana,”* (Reyes, 2008), en este caso se puede analizar como la educación ha llegado al más alto punto político y pedagógico en Colombia. Este cambio generado por la virtualidad y la educación abierta, ha concebido tres aspectos importantes como lo señala Castells (2000) quien manifiesta que *“el cambio se centra en tres aspectos, la era de la información, la sociedad red y la globalización”* (Castells, 2000, mencionado por Reyes, 2008), para poder debatir sobre lo señalado por Castells, se puede abordar primero los momentos iniciales de la educación a distancia en el mundo y en particular en Colombia, para así tener un referente teórico para basarnos y poder generar un debate sobre este tema.

En el comienzo de la educación a distancia que se puede definir a la mitad del siglo XIX, se comenzó a realizar la educación por correspondencia y a la educación radiofónica, en ese momento la modalidad no tuvo gran consecuencia en la sociedad, puesto que, el ambiente en donde empezó este tipo de educación era

hostil y adicionalmente no se logró superar la percepción de baja calidad que se asoció a ella desde un principio en la opinión pública, aunque universidades prestigiosas como la de Londres, Illions Wesleyan university, la Universidad de Chicago y la de Wisconsin intentaron promover este tipo de educación.

Garcia Aretio (1997) menciona en su obra que en 1914, l'École Spéciale des Travaux Publics du Bâtiment et de l'Industrie en su publicación l'Enseignement par Correspondence genera su definición sobre la enseñanza por correspondencia, *“La lección oral del profesor es, con todas las explicaciones y desarrollos que ella comporta, reemplazada por una lección escrita que el alumno no solamente tiene que aprender sino también aplicar.”* (García Aretio, 1997).

En el final de esta etapa se comienza a dibujar la figura de tutor, que tiene como experiencia dar respuesta a las dudas de sus estudiantes y de motivar a los estudiantes para que sigan y no se retiren de esta nueva educación. Además en esta etapa del siglo no solo se tiene la correspondencia, se introduce las nacientes tecnologías como lo son las audiovisuales, además se crea el telégrafo 1830, en 1876 el escocés Graham Bell inventa el teléfono y acerca más a las personas a través de un cable, en 1894 el joven italiano G. Marconi, inventa la radio, en 1923 nace la televisión en las manos de Vladimir Zworykin. Esta etapa ha ayudado a visualizar como la educación no tiene fronteras y como se puede estudiar a pesar del espacio/tiempo.

En un *segundo momento*, en la década de los setenta en Europa la Open University de Inglaterra, la UNED de España y la FernUniveritat de Alemania, entre otras, comenzaron pese a la incertidumbre de muchos a promover la educación a Abierta y a Distancia para poder integrar a varios estudiantes que por sus difícil acceso a la educación superior por cuestiones de movilidad o por costos no lo podían realizar, adicionalmente estas Universidades tenían la necesidad inicial de popularizarse, por tal razón este segundo momento ha sido de extraordinaria trascendencia, porque rápidamente creció y abarcó todos los niveles del sistema educativo, hasta convertirse en un fenómeno a nivel mundial atendiendo para entonces por lo menos diez (10) millones de estudiantes.

Un *tercer momento* de la Educación Abierta y a Distancia posibilita la creación de espacios virtuales para la construcción de valores, desarrollo de competencias y de conocimientos, que garanticen el diseño de nuevas acciones y ambientes educativos cibernéticos, donde los estudiantes puedan aprender a moverse e intervenir en los desafíos que nos ofrece el proceso de globalización y la revolución tecnológica, para favorecer las ventajas competitivas de este modelo educativo de innovación pedagógica. Es así como esta etapa es llamada, la educación telemática donde la integración de los medios masivos de comunicación dentro de la educación define esta etapa.

Esta nueva etapa que comienza a finales de la década de los 80 toma como principal orden lo que menciona García Aretio (1997) la Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO) y de sistemas multimedia. En esta etapa se puede generar un currículo que a partir de lo que se quiere enseñar se genere un plan de estudios adecuado y que se necesiten plataformas virtuales donde el docente y los estudiantes interactúen a partir de avatares y donde la información se vea a partir de las redes sociales que tienen acceso el estudiante y el docente.

En conclusión se trata de una educación mediada y esa mediación se ha venido realizando como menciona García Aretio (1997), “... *con una secuencia ajustada a la evolución de los medios que, durante el siglo y medio real de vida que tiene esta modalidad educativa, podemos resumirla en la siguiente sucesión:*

- *Texto impreso ordinario.*
- *Texto impreso con facilitadores para el aprendizaje.*
- *Tutoría postal.*
- *Apoyo telefónico.*
- *Utilización de la radio.*
- *Aparición de la televisión.*
- *Apoyo al aprendizaje con audio casetes.*
- *Apoyo al aprendizaje con videocasetes.*

- *Enseñanza asistida por ordenador.*
- *Audio conferencia.*
- *Videodisco interactivo.*
- *Correo electrónico.*
- *Videoconferencia de sala (grupo).*
- *www (listas, grupos, enseñanza on line...)*
- *Videoconferencia por Internet*

De la educación por medio impreso y unidireccional, se pasó a la enseñanza por correspondencia y de ésta a la audiovisual. De la enseñanza audiovisual se evolucionó hacia la formación apoyada en la informática, para finalizar con la era de la telemática en la que nos encontramos inmersos. Las tecnologías que se vienen utilizando en esta última era están suponiendo, como decimos, una auténtica revolución en el ámbito de la educación.” (García, 1997)

En esta cita Aretio realiza una línea tiempo de la evolución de los medios de información y como son usados dentro de la educación, así mismo se puede mencionar a Orozco (2001), el cual determina la posibilidad de utilizar los medios virtuales dentro de la educación y además ha generado una serie de características para ello como son:

- Las imágenes creadas a través de la manipulación de símbolos emplean el lenguaje numérico.
- El espacio virtual es un campo de datos. En este caso cada punto puede ser la entrada a otro campo y así sucesivamente.
- A través de la imagen virtual, los modelos inteligibles, que son concepciones formales, se tornan percepciones sensibles y viceversa; las sensaciones físicas se vuelven inteligibles.
- La simulación hace posible experimentar el modelo, comprobar su coherencia interna y contrastarlo con la realidad.

En este caso la virtualidad ayuda a generar una serie de fases que ayuda a la educación con una serie de posibilidades que aportan a la educación.

1.3.2 La Educación a Distancia en el mundo.

En este apartado del capítulo se hace un barrido de lo que ha sucedido en los diferentes continentes con respecto a la educación a distancia y como ha servido a la evolución de la evaluación.

En **Europa**, por ejemplo Isaac Pitman en Inglaterra en 1840, crea una forma de taquigrafía basada en tarjetas e intercambio postal con los estudiantes que tenía a su cargo, tuvo un gran éxito este programa en la formación de estudiantes, este proceso lo llevó a fundar en 1843 la *Phonographic Correspondence Society*, esta sociedad se encargaba de corregir las tarjetas con las cuales se estudiaban.

En países como Alemania y Francia entre los años 1856 y 1894 profesores e investigadores como Charles Toussaint y Joseph William Knipe, quienes apoyaron estas ideas de poder estudiar a partir de la correspondencia, hicieron diferentes aportes a la educación a Distancia desde diferentes trabajos y creando instituciones para este fin.

En 1903 en España se crea la primera experiencia de enseñanza por correspondencia, creada en las Escuelas libres de ingenieros. Además en 1914, se funda *Norsk Correspondanseskole* en Noruega, como la primera institución de educación a distancia en el país.

Después de la invención de la Radio, este instrumento fue utilizado en pro de la educación como lo hace la BBC Británica quienes utilizan la radio en el ámbito de la educación como apoyo a los estudiantes en temas que han visto en las aulas de clase.

La ex Unión Soviética también desarrollo practicas referentes a la educación a distancia e hicieron referencia a esta modalidad en la constitución política de la URSS como lo menciona Garcia Aretio (1997) en su texto

“Los ciudadanos soviéticos tienen derecho a la educación. Este derecho está asegurado por la libre provisión de todas las formas de educación... por el desarrollo de cursos de educación a distancia y a tiempo parcial... por la provisión de facilidades para el autoestudio”

Es así como varios miles de ciudadanos soviéticos pudieron estudiar a partir del uso de la correspondencia y de los cursos semi-presenciales que se dictaban en muchos pueblos de la ex Unión Soviética.

Durante la II Guerra Mundial en Francia nace el Centro Nacional de Enseñanza por Correspondencia, posteriormente denominado *Centre National d'Enseignement à Distance (CNED)*, durante la guerra se creó este centro con el propósito de mantener en funcionamiento el sistema educativo francés, en los niveles de básica y media, esto se realizaba a partir de emisiones de radio y de seguimiento a los estudiantes. Al terminar la guerra se generan muchos problemas socioeconómicos referentes a la demanda de trabajo y a la demanda de una educación eficaz que no implicara el dejar a un lado el puesto de trabajo. Es así como en varias universidades se crean programas para dar clases magistrales a Distancia de materias de diferentes facultades. En 1963 “*se inicia en Francia enseñanza universitaria por radio en cinco Facultades de Letras (París, Bordeaux, Lille, Nancy, Strasbourg) y en la Facultad de Derecho de París, para los estudiantes de primer curso,*” según García Aretio (1997).

Además García Aretio enuncia la evolución de la educación a distancia en América de Norte (Estados Unidos y Canadá), en estos ámbitos una de las pioneras de la educación por correspondencia en **Estados Unidos** fue Anna E. Ticknor, quien fundó en Boston en 1873 la Society for the Promotion of Study at Home (Lambert, 1983, mencionado por García Aretio 1997). Ella empezó a trabajar dando clases basándose en material que se enviaba por correspondencia para trabajar temas en específico. Varias universidades de Estados Unidos tuvieron la iniciativa de promover la educación a distancia como fueron *Illinois Wesleyan University* de Bloomington, la *Universidad de Wisconsin* en 1891 y en 1883 nació la *Correspondence University* de Ithaca, Estado de New York, la cual estaba conformada por 32 profesores que representaba a universidades de muy buen prestigio de América.

En 1905 En la ciudad de Baltimore se comienza a practicar la enseñanza Elemental a domicilio con la ayuda de los padres de familia, destinada a niños de la escuela privada *Calvert School*.

Uno de los pioneros de la Educación a Distancia fue *William Rainey Harper*, quien creó en el Estado de Nueva York una institución donde se impartían programas a docentes durante el verano con sesiones presenciales los domingos, que se continuaban por correo. Este centro fue autorizado por el estado de Nueva York para conferir grados oficiales y continuó su actividad hasta 1991 (Vincent, 1886, citado por Garrison y Shale, 1990, citados por García Aretio 1997).

En 1886, ya sentenciaba W. Harper lo siguiente: “*Llegará el día en que el volumen de la instrucción recibida por correspondencia será mayor del que es transmitido en las aulas de nuestras escuelas y academias; en que el número de estudiantes por correspondencia sobrepasará a los presenciales*”. (Citado por García Aretio 1997)

Entre 1964 y 1968, se creó el proyecto *AIM (Articulated Instructional Media)* dirigido por Wedemeyer que integró a estudiantes externos utilizando una serie de elementos de comunicación, tutoría, uso de laboratorios en el verano y de grupos de estudio. En 1980 se consolidó el *National University Consortium* que expone programas de televisión vía satélite a instituciones educativas asociadas a este consorcio. Otra institución que nació en los años 90 fue la *American Association for Collegiate Independent Study (AACIS)*, la cual nació para defender los intereses de los profesionales que estudian en la modalidad a Distancia.

El otro país que ocupa América del norte es **Canadá** quienes empezaron a utilizar los métodos de la educación a distancia desde 1889, a través de la *Queen's University* de Kingston (Ontario). En este país se celebra la *Primera Conferencia Internacional sobre la Educación por Correspondencia que se realiza en 1938*. Es así como en varias universidades utilizan la educación por correspondencia para promover y motivar la educación en diferentes regiones del país. Entre los años 1930 y 1940 con la llegada de la radio se establecen experiencias de enseñanza y de aprendizaje a través de la radio como la *Universidad de San Francisco Javier* que promueve el programa *Farm Radio Forum*, adscrito al Departamento de Extensión de esa Universidad. (García, 1997).

En el ámbito de la educación a distancia en Canadá nos falta mencionar a la *International Council for Distance Education* (ICDE) fundado en 1938 en Victoria (Columbia Británica), donde en los primeros años de funcionamiento estaba conformado en la mayoría de sus miembros por norteamericanos, quienes estaba interesados por la educación básica, y media, utilizando como herramienta el medio impreso.

En 1982 Vancouver se celebró la XII conferencia mundial donde tuvo efecto la creación de la *Canadian Association for Distance Education (CADE)* que se estableció en 1983. Esta tiene una publicación importante como lo es la revista *Journal of Distance Education*.

En el continente asiático se han generado diferentes propuestas para enfrentar las nuevas formas de educación y las problemáticas de la educación presencial, es así como en 1935 en **Japón** se inician las primeras transmisiones de radio con el fin de enriquecer el aprendizaje de los estudiantes, en 1951 se utiliza el medio comunicativo más nuevo la televisión. En **China** también se crean espacios para poder generar aprendizaje autónomo a partir de la educación a distancia. En 1952, bajo las siglas PUC (*people's University of China*). Donde se establece como las clases de menos recursos pueden acceder a la educación a través de la correspondencia. Es así como se empieza este proyecto de la educación a distancia en China pero a mediados de 1989, la UNESCO en un estudio exhaustivo, manifestó su preocupación sobre los niveles de calidad sobre la educación y sobre como “1,5 millones de profesores de un total de 5 millones no alcanzaron los niveles de cualificación” (UNESCO, 1998, citado por García, 1997).

Se pensó en un momento en crear una asociación de educación a distancia que estuviera conformada por todas las universidades de Asia, que estuvieran interesadas en promover programas a Distancia, esto se pensó en 1986 durante el seminario regional de Educación a Distancia celebrado en Bangkok (Thailandia.) esta agrupación tendría como nombre *Asian Association of Open Universities (AAOU)*.

En Latinoamérica se crea muchos programas que pretenden crear conciencia sobre la ayuda que se puede proveer a los campesinos en lugares distantes y que no cuentan con los medios para desplazarse a una ciudad. Es así como en diferentes países de Latinoamérica se crean instituciones que abarcan la necesidad de una educación de calidad y que pueda encontrar soluciones a los problemas suscitados por la falta de una clase presencial.

Tabla N°2, Educación a Distancia en América Latina

PAIS	AÑO Y PROGRAMA DE CAPACITACION
MEXICO	<ul style="list-style-type: none"> • 1947 el Instituto Federal de Capacitación de Magisterio inicia un programa para el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. • 1968 se crearon <i>los Centros de Educación Básica de Adultos (CEBA)</i>. • En 1971 aparece la <i>Telesecundaria</i> que utiliza la televisión para apoyar la acción de los centros. • 1974 el <i>Instituto Politécnico Nacional</i> inició su <i>Sistema Abierto de enseñanza (SAE)</i> en varias de sus escuelas. • 1972 se iniciaron experiencias de educación a distancia a través del denominado <i>Sistema Universidad Abierta (SUA)</i> de la <i>Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)</i>. • 1991 se estableció la <i>Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia</i> para coordinar los diversos sistemas y facilitar su interrelación y el planeamiento conjunto.
REPÚBLICA DOMINICANA	<ul style="list-style-type: none"> • 1972 con la finalidad de ofrecer programas educativos a bajo costo a dominicanos adultos, marginados socioeconómicamente, mediante el sistema de educación a distancia.
ECUADOR	<ul style="list-style-type: none"> • 1972 dirigidos a adultos con escasa educación. • 1976 comenzó a impartir algunos cursos a distancia la <i>Universidad Técnica Particular de Loja</i>, a través de la denominada <i>Universidad Abierta de Loja</i>.
COSTA RICA	<ul style="list-style-type: none"> • 1977 la Asamblea Legislativa aprobó la Ley de creación de la <i>Universidad Estatal a Distancia (UNED)</i>.
VENEZUELA	<ul style="list-style-type: none"> • 1975 nace la <i>Comisión Organizadora de la Universidad Nacional Abierta (UNA)</i>.
BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> • 1939 el <i>Instituto Rádio Monitor</i> y después el <i>Instituto Universal Brasileiro</i>. • 1972, nace la <i>Fundação Educacional Cultura Padre Landell de Moura (FEPLAM)</i> • 1975 PETROBRAS experimenta programas para el autoaprendizaje de sus empleados. • 1973 se presenta una experiencia sobre formación de profesores la cual fue presentada la <i>Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE)</i>.

Tabla N°3: título: educación a Distancia en América Latina. Autor: Valencia (2013)

En esta tabla se ve representada en las diferentes décadas, el apoyo de las distintas instituciones educativas a la educación superior, teniendo en cuenta que en cada país se tiene una legislación sobre este tipo de educación a distancia.

1.3.3 Educación a Distancia en Colombia.

Realizando un barrido histórico de la Educación a Distancia en Colombia, podemos comentar que se comienza a sembrar sus raíces en 1832, donde don Rufino José Cuervo fundo el semanario “El cultivador Cundinamarqués” dirigido al campesino colombiano. Se distribuía en las iglesias de los pueblos cada domingo, se leía y se les explicaba a los campesinos analfabetas por funcionarios del gobierno local. Este fenómeno se redimensiona luego con el periódico, “El Campesino”, que se distribuye en Colombia desde el 29 de Junio de 1958 hasta el 16 de septiembre de 1990.

En 1934, bajo el primer Gobierno de Alfonso López Pumarejo se lanza una ambiciosa campaña de educación popular, la campaña de “Cultura Aldeana”, basada en medios y estrategias que hoy definiríamos como propios de educación a distancia. La sencilla expresión de entonces conserva todo su significado: “democratización de la cultura” y su objetivo lograr “la educación del hombre a su actualidad por intermedio del conocimiento organizado”.

Las influencias extranjeras en Colombia se comienzan a dar desde 1930; así lo expresa Edith Gonzales (2006), “*Los primeros vestigios reconocidos sobre educación a distancia se aprecian desde la llegada de las escuelas de origen norteamericano (The international correspondence schools), que ofertaban cursos de capacitación para diferentes oficios (mecánica. Electrónica, artes, corte y confección, etc.) Por correspondencia*”. Una experiencia significativa que marco definitivamente el trabajo dentro de la Educación a Distancia en Colombia se comienza en el año 1947, cuando el sacerdote José Joaquín Salcedo Guarín, en Sutatenza, Boyacá, mediante el uso combinado y sistemático de la radio y demás medios de comunicación adelanta una acción educativa que va desde enseñar a leer y a escribir, hasta el uso de las técnicas en la producción agropecuaria, pasando por campañas básicas, como el mejoramiento de vivienda, deporte, buen uso del tiempo libre, hasta la generación de una conciencia crítica, política y participativa. Esta fundación toma el nombre de Acción Cultural Popular Escuelas Radiofónicas (ACPO).

Ante la incapacidad de aglutinar a los adultos en escuelas, había que llevar una escuela de educación y cultura a los campesinos colombianos. En Colombia, desde 1.973 varias universidades ensayaron con la modalidad a Distancia para diferentes programas, solo durante el gobierno del Doctor Belisario Betancourt, después de un período de investigación y preparación de numerosos grupos expertos, se inicia el 4 de abril de 1983, la primera etapa de la Educación Superior Abierta y a Distancia, regulado por el Decreto 2412 del 19 de agosto de 1982, dicho decreto traza como políticas generales para este tipo de Educación los siguientes parámetros:

- Democratizar y ampliar el acceso a la Educación Superior.
- Diversificar la oferta de programas educativos, mediante programas que correspondan a las necesidades de las regiones y de los sectores productivos.
- Descentralizar la oferta de cupos de la Educación Superior, llegando a zonas y regiones que no se encuentran cubiertos actualmente. Mejorar la calidad interna de Educación Superior, evitando los altos índices de deserción.

Procurar la cooperación entre las instituciones y el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y técnicos disponibles; que conduzcan a la cogestión y retroalimentación de la educación.

1.3.3.1 Impulso Presidencial

Según el Plan de Desarrollo “Cambio con Equidad” formulado para el periodo 1983 – 1986, las políticas que tuvieron continuidad y refuerzo, en el periodo presidencial de Belisario Betancur, se plantearon objetivos tales como: mejoramiento de la calidad de educación, equidad en el acceso a opciones y permanencia en el sistema, afirmación de la entidad cultural nacional y asimilación de nuevos valores, desarrollo nacional, fomento de la cultura y acceso de todos a los recursos para la recreación y el deporte.

En este Gobierno encontramos la Campaña de Instrucción Nacional “CAMINA” la cual pretendía recoger, desarrollar y organizar diversas acciones y programas anteriores relacionados con educación extraescolar y de adultos, como una segunda oportunidad para todos, dentro del concepto de educación continuada permanente e

integral. El surgimiento del programa de Universidad Nacional Abierta y a Distancia se da como respuesta a las necesidades sentidas del país.

Una amplia descripción del tema lo encontramos en el documento “*plan de desarrollo del sistema de educación superior abierta y a distancia SED/Colombia 1984-1988*” citado por Bernal, (1984–1988), del cual se extrae lo siguiente: “*En síntesis, el análisis del sistema educativo en Colombia en el periodo 1960/1981 muestra claramente su tendencia a satisfacer la demanda de educación a todos los niveles (prescolar, primaria, media y superior); sin embargo, primaria se cubre el 98%, secundaria el 37%, en la educación superior es el 8.3% de la demanda, porcentaje que tiende a disminuir por el mayor desarrollo del sistema de educación media*” Bernal, (1984–1988). Así que los retos planteados, según el documento citado, no podrían ser satisfechos, en términos de Educación Superior, por el sistema presencial, debido al altísimo costo de la creación de nuevas plazas para docentes en este sistema, la dispersión de la población Colombiana y las condiciones económicas de la población. En nuestro país según los datos del SNIES contamos con 291 instituciones de educación superior de los cuales 19 están registradas como universidades y las demás corresponden a establecimientos Técnicas Profesionales, Tecnológicas e instituciones Universitarias, de esta oferta solo 55 Universidades ofrecen programas de educación a distancia, y cada año va subiendo este número de universidades con esta modalidad; esto conlleva a analizar cómo es la evaluación docente frente a esta nueva modalidad de educación.

1.3.4 Evaluación y Educación a Distancia.

Dentro de esta nueva modalidad de educación que es la Abierta y a Distancia se observa frecuentemente como se siguen utilizando métodos de la evaluación tradicional como lo son los exámenes vigilados y tareas escritas, así como pocas oportunidades para la variedad en las evaluaciones y limitado desarrollo de habilidades genéricas tales como habilidades comunicacionales, capacidades

tecnológicas para la lectura y escritura, solución de problemas, trabajo en equipo, y otras similares.

Frecuentemente en la educación tradicional así como en la Educación Abierta y a Distancia no se genera una atención completa a la evaluación, esto se ve reflejado a la hora de diseñar la instrucción, en la falta de coherencia entre las competencias que se generan para ser evaluadas y en la aplicación de los instrumentos para valorar estas competencias. Es así que se espera poder generar un nivel superior en la institución educativa, pero, después de aplicar las herramientas evaluativas sólo se enfocan en niveles que no alcanzan las competencias deseadas.

Para superar esa limitación, la evaluación que se realiza para este tipo de educación debe planearse y desarrollarse teniendo en cuenta que hay diferentes niveles de aprendizaje, derivadas de unos fundamentos específicos como son: constructivista, basado en recursos, colaborativo, basado en problemas, situado, entre otras.

Al respecto, Morgan y O'Reilly citado Dorrego E. (2008) se preguntan: *“¿cuáles nuevas oportunidades de aprendizaje y evaluación deben crearse mediante el aprendizaje en línea o a distancia?, ¿cuáles fundamentos pedagógicos deben sustentar la evaluación en línea significativa?, ¿cuáles son las pérdidas y ganancias de las tecnologías en línea para los alumnos y profesores en la educación a distancia?, ¿Pueden los modelos de evaluación tradicionales transferirse directamente al ambiente en línea, o se necesitan nuevas formas de explicación de los propósitos y formas de la evaluación?”* (Morgan y O'Reilly, citado por Dorrego (2008)) adicionalmente Morgan y O'Reilly mencionan algunos aspectos que serían esenciales a la hora de realizar una evaluación en las diferentes modalidades a Distancia:

- Evaluaciones en diferentes modalidades a distancia: Se debe realizar una clara fundamentación y tener un consistente enfoque pedagógico, donde las decisiones que se tomen respecto a las evaluaciones a distancia deben tener

bases fundamentales explícitas, y no sólo la promesa de un aprendizaje centrado en el alumno.

- Los criterios, los estándares, y los propósitos deben ser explícitos a la hora de diseñar la evaluación, puesto que deben ser conocidos por los estudiantes, así mismo por los docentes para poder aplicar de manera objetiva la herramienta evaluativa.
- Las tareas evaluativas se deben realizar de manera holística. Suficiente evaluación formativa y a tiempo. *“La evaluación formativa y la sumativa deben entrelazarse estratégicamente para motivar y proporcionar alguna estructura al aprendizaje, crear una fuente de diálogo, y ayudar a que los alumnos obtengan una visión de su progreso.”* Kearsley (2000, p.p. 4-10)
- Conocimiento del contexto de aprendizaje y percepciones.
- La planificación de las evaluaciones a distancia debe considerar el conocimiento de los contextos de los alumnos, así como de sus percepciones acerca de las tareas de evaluación.

Otro autor como lo es McVay (2002) considera que existen otras formas de trasladar las formas de evaluación a las nuevas modalidades de educación, que de alguna manera dan respuesta a los interrogantes de Morgan y O’Reilly anteriormente presentados. Como lo son: Renunciar al control, reevaluar el resultado de la evaluación: más allá de las pruebas objetivas. Aplicación en el mundo real.

Evaluación del aprendizaje basado en proyectos. Uso de memorias de reflexión de los estudiantes. Teniendo en cuenta los diferentes aportes que realizan algunos autores sobre la evaluación en la Educación a Distancia, se puede analizar lo que sucede en la Fundación Universitaria del Área Andina, para poder considerar como se está realizando la evaluación de docentes en las carreras de contaduría y de sistemas, por tal razón se presenta un focalización de la Fundación universitaria.

1.3.4.1 Evaluación del Docente en la Educación a Distancia

En este subcapítulo, expone como se realiza la evaluación del docente en la modalidad de educación a distancia, en este caso se comenzara a dar una aproximación de cuáles son las funciones del maestro en la Educación a Distancia, seguido de la evaluación docente que se realiza a nivel universitario y finalmente como es la evaluación en esta modalidad de educación.

En la gran mayoría de los casos cuando se habla de la Educación a Distancia, significa que se puede hablar de las tecnologías que apoyan y aportan a la enseñanza dentro de este espectro del nuevo ámbito educativo, abarcar este tema puede conllevarnos a discutir sobre como la tecnología apoya la educación o como puede acercar a una persona que vive en zonas muy lejanas a la educación, en este caso nos centraremos en el rol del maestro dentro de la Educación a Distancia.

El docente, en esta forma de educación puede variar el concepto de enseñanza-aprendizaje, dejando de un lado “...*el profesor de clases magistrales para convertirse en facilitador del conocimiento, orientador y guía de los alumnos, pasando además a ser un experto en el manejo de herramientas de comunicación, promotor de la interacción profesor-alumno, alumno-alumno, y alumno-contenidos, y capaz de cambiar los materiales educativos por materiales que promuevan la interacción con estos contenidos...*” (García Aretio, 2001, mencionado por Perdomo, 2008).

En este caso, los nuevos ambientes conllevan a generar que el docente este concentrado a desarrollar y propiciar nuevo conocimiento, así él, puede ser un instructor que ayude al autoaprendizaje del estudiante. En este caso el docente puede ser un actor que realice una experiencia significativa que ayude a la comprensión de los temas al discente, que genere en el estudiante un interés por los conocimientos que se quieren analizar y esto influya en la necesidad de aprender por parte del estudiante. Esto lo menciona la UNESCO en 1999 en la “*Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Acción*”(UNESCO,

1999) donde, se genera unas características esenciales para este tipo de aprendizaje como se pueden analizar en la siguiente tabla.

TABLA N°3 PILARES DEL SABER

SABER CONOCER	SABER HACER	SABER ESTAR
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tiene conocimientos sobre planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes. ➤ Conoce alternativas metodológicas de enseñanza y sabe diferenciar entre las que mejor se adaptan a los objetivos del aprendizaje, condiciones de trabajo e intereses y expectativas de los estudiantes. ➤ Posee conocimientos de la cultura organizacional de la universidad y participa en los proyectos y reformas educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planifica y programa la enseñanza. ➤ Emplea estrategias innovadoras de enseñanza. ➤ Controla la comprensión del estudiante. ➤ Usa adecuadamente los materiales acordes al nivel de dificultad y tipo de aprendizaje que desarrolla el estudiante. ➤ Utiliza estrategias motivacionales. ➤ Utiliza recursos didácticos y materiales. ➤ Se adecua al currículo. ➤ Realiza evaluación del estudiante de acuerdo a las normas existentes. ➤ Asesora a los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planifica y programa la enseñanza. ➤ Emplea estrategias innovadoras de enseñanza. ➤ Controla la comprensión del estudiante. ➤ Usa adecuadamente los materiales acordes al nivel de dificultad y tipo de aprendizaje que desarrolla el estudiante. ➤ Utiliza estrategias motivacionales. ➤ Promueve la capacidad de construir, elaborar, relacionar, sintetizar y procesar información. ➤ Utiliza recursos didácticos y materiales. ➤ Realiza evaluación del estudiante de acuerdo a las normas existentes. ➤ Asesora a los estudiantes.

Tabla N° 3, Título: Pilares del Saber (UNESCO 1996)
Fuente: Delors, J (1996). Adaptado por: Valencia (2013)

En esta tabla podemos evidenciar como el docente debe estarse capacitando para enfrentarse a una nueva modalidad de educación, donde se establecen funciones en específico que el profesor debe seguir, y estos desempeños incluyen que el docente debe servir como un orientador que facilite el aprender a aprender por parte del estudiante, la crítica constructiva y además, debe involucrarse en los procesos de investigación.

Mason (1991) mencionado por Perdomo (2008), reflexionó sobre la participación del docente en esta modalidad y considero, que los docentes pueden realizar diferentes actividades, como sociales, intelectuales y organizativos.

- En lo social: el profesor puede crear ambientes que sean agradables para el

aprendizaje, puede ser de manera virtual, con plataformas adecuados para el tema que se va a ver, o se pueden generar en la clase presencial que tengan durante el curso.

- En lo intelectual: en este aspecto lo que corresponde a la parte intelectual el docente se centra en discusiones referentes al tema, respondiendo y promoviendo a que los estudiantes investiguen y participen durante el debate.
- En lo organizativo: el maestro tendrá que ser una persona organizada y que organice actividades acordes al tema en específico que quiera complementar, teniendo en cuenta que estas actividades sean formativas para el estudiante, donde se establezcan objetivos, horarios, y procedimientos, teniendo en cuenta que debe promover la participación de los estudiantes dentro de la organización creada.

Teniendo en cuenta estos lineamientos el docente sigue siendo parte esencial de la educación del estudiante, como un **tutor** que apoya el desarrollo conceptual del discente. Otro autor que pone al docente como un actor esencial del proceso es Blázquez (2004), señala que el profesor va encaminado a tratar tres aspectos fundamentales, parecidos a los mencionados por Mason, los cuales son:

- (a) Un rol organizativo: donde el profesor “establece la agenda y debe actuar como líder impulsor de la participación del grupo;
- (b) Un rol social: crear un ambiente agradable de aprendizaje, interactuando constantemente con los alumnos y haciendo un seguimiento positivo de los mismos;
- (c) Un rol intelectual: como facilitador educativo debe centrar las discusiones en los puntos cruciales, hacer preguntas y responder a las cuestiones de los alumnos para animarlos a elaborar y ampliar sus comentarios y aportaciones.

Estos roles son importantes de tener en cuenta si se quiere que el docente ayude en el aprendizaje del estudiante y que pueda servir como un mecanismo de ayuda para cambiar el modelo conductista y de pago por merito como sea mencionado anteriormente.

Teniendo en cuenta estos antecedentes podemos identificar que se puede cambiar el rol del docente y repensarse como el maestro en la Educación a Distancia puede proceder dentro de este ámbito, teniendo en cuenta el rol del maestro facilitador, el rol del maestro como tutor y de mediador de tecnología. Es así, como los tres roles se pueden sintetizar en la siguiente tabla:

Tabla N°4. Título: Perfil del Docente a Distancia

PERFIL DEL DOCENTE A DISTANCIA	
FACILITADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce el contenido de la asignatura que administra a distancia. • Resuelve problemas didácticos relacionados con la enseñanza y aprendizaje a distancia. • Adapta los contenidos de cursos convencionales de manera que puedan ser aprendidos a distancia. • Adapta las estrategias de enseñanza al modo de entrega de la instrucción en la modalidad a distancia. • Planifica el desarrollo de experiencias de aprendizaje que involucren activamente a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje independiente. • Diseña y desarrolla materiales específicos para la asignatura que administra a distancia. • Entiende la naturaleza y filosofía de la educación a distancia.
TUTOR	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las características de los estudiantes que aprenden separados físicamente del docente. • Guía y orienta el proceso autónomo e independiente de aprendizaje de sus estudiantes. • Ayuda a resolver las dificultades del material didáctico. • Facilita y mantiene la motivación de los estudiantes con oportunas acciones de realimentación y contacto individual. • Propone a los alumnos técnicas diversas de trabajo intelectual que faciliten la adquisición de conocimientos y habilidades. • Guía la planificación y desarrollo del proceso de aprendizaje, proponiendo estrategias posibles para el logro de los objetivos
MEDIADOR DE TECNOLOGIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona y usa programas informáticos con propósitos educativos. • Domina, aplica y selecciona recursos tecnológicos básicos y conoce la plataforma tecnológica de la institución para potenciar experiencias de aprendizaje a distancia. • Ayuda a prevenir las dificultades de los estudiantes con el acceso a la tecnología puesta en marcha para la entrega de instrucción. • Fomenta el uso de los medios de comunicación asincrónicos y sincrónicos para la interacción didáctica del curso. • Ayuda a superar los estados de ansiedad o angustia de los participantes que se puedan generar por el uso de recursos tecnológicos.

Tabla N°4. Título: Perfil del Docente a distancia

Fuente: Perdomo M. (2008). Adaptado por: Valencia C. (2013)

Teniendo en cuenta lo establecido por Perdomo (2008), en su texto podemos decir que el maestro se adapta al ambiente donde este, es un actor partícipe de las

nuevas tecnologías y de las nuevas teorías pedagógicas, que se puede aplicar dentro del nuevo ambiente de la Educación a Distancia.

Ahora bien, la definición del perfil docente puede tener varias connotaciones y en la modalidad de la Educación a Distancia, se puede llegar a un concepto después de varias experiencias conceptuales y operativas sobre el término de tutoría, si hacemos un barrido conceptual podemos tener los siguientes conceptos teniendo en cuenta momentos específicos de la historia como lo menciona Rojas (2012):

- a) Perfil docente de 1977: El tutor proporciona asesoría personal a los alumnos que enfrentan dificultades en el manejo de los materiales.
- b) Perfil docente de 1982: El tutor cumple funciones de coordinador de grupos de aprendizaje, pues además de atender la transmisión de la información cuida que todos los alumnos participen y manejen los instrumentos de indagación y de acción sobre objetos de conocimiento.
- c) Perfil docente de 1993: El tutor tiene tres funciones básicas: facilitar la adaptación del alumno a la modalidad, orientarlo para aprovechar los recursos disponibles y apoyar el estudio independiente.
- d) Perfil docente de 2008: El tutor es un experto quien, además del manejo de las estrategias para el trabajo en la modalidad abierta y a distancia, posee habilidades para el uso educativo de las tecnologías de información y comunicación.

En este aspecto el perfil docente es un compendio de múltiples transformaciones que ha tenido el quehacer docente desde el que proporciona una asesoría personalizada hasta el experto en las TICS, donde sus herramientas pasaron de ser la tiza y el tablero a manejar plataformas virtuales y herramientas electrónicas educativos (aula virtual, uso del correo electrónico, blogs, videoconferencias, foros de discusión, chat) que cada vez debe actualizarse. En este caso el profesor debe sumar una serie de habilidades tecnológicas que debe unir con las habilidades que ha adquirido frente a lo disciplinar y a las metodologías y didácticas que se requieren para desempeñarse como tutor, adquiriendo nuevas competencias docentes. Es así como el perfil docente puede llegar a definirse como: *“...el de un docente capaz de realizar actividades de planeación, ejecución y control para impartir los contenidos de una*

determinada asignatura en ambientes de aprendizaje, considerando incluso la utilización de las TIC en la práctica educativa” (Pedagogía/SUAYED, 2011: 38; citado por Rojas 2012).

En complemento con lo anterior, hay que tener en cuenta que los maestros deben actualizarse en el manejo de los nuevos recursos pedagógicos, se han hecho esfuerzos de cada una de las instituciones en el país para que los docentes sean parte de cursos impartidos sobre formación y práctica docente en sistemas abiertos y a distancia, así como para fomentar la habilidad en el manejo de las TIC. (Rojas, 2010: 39-41).

En este campo de conocimiento que se realiza a Distancia la evaluación se puede conceptualizar *“en términos de un proceso de valoración que, sin prescindir del manejo de instrumentos técnicos, recupere el encuadre de una contextualización sociohistórica en un marco institucional e incluya como rasgos básicos el carácter formativo y el soporte de la investigación educativa para animar la participación de los docentes en los procesos de evaluación.”* (Rojas 2012). En este caso la autora presenta una conceptualización crítica frente a la evaluación que se realiza en la Educación a Distancia, es allí donde manifiesta que la evaluación no es solo la parte instrumental sino que también puede aportar al maestro en su desarrollo profesional, tomando la valoración no solo como un instrumento de exclusión, sino como un instrumento de carácter cualitativo.

Frente a este aspecto la evaluación docente en esta modalidad no solo se puede regir por los procesos evaluativos que se realizan para que el docente tutor ingrese a formar parte de la institución educativa, además de este proceso la evaluación del que hacer docente frente a este nuevo reto se puede hacer teniendo en cuenta la valoración de los pares académicos que intervienen en la Educación a Distancia, asimismo, la evaluación que realiza los estudiantes frente al desempeño del maestro, y la pregunta que se puede plantear en esta modalidad es *¿Cómo recopilar la información necesaria para poder evaluar al maestro?. Puede diseñarse varias formas de recopilar información valorativa sobre el desempeño docente, una de ellas*

y la que más se utiliza encuesta donde se valoran dependiendo de la institución el que hacer docente, a partir de los criterios de evaluación que el establecimiento educativo considere necesario para valorar el desempeño docente.

Las autoras Lourdes Hernández Aguilar y Bertha Patricia Legorreta Cortés, en su trabajo *“Manual del docente de Educación a Distancia”*, manifiestan que para poder evaluar al docente tutor se debe tener en cuenta que deben haber parámetros de calidad, los cuales responden a las necesidades de los esquemas curriculares y a los planes de estudio que se pretenden seguir, además de prever los posibles problemas que pueden surgir en este tipo de modalidad. Además mencionan que la evaluación tutorial se puede dar a través de los siguientes parámetros:

- Rendimiento académico de los estudiantes.
- Nivel de satisfacción de los estudiantes y docentes
- Índices de participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje
- Atención a las dificultades de la Acción Tutorial. (Mejora continua).

Además de tener en cuenta *“las dificultades que enfrentan los tutores para llevar a cabo las actividades correspondientes deben ser atendidas por el responsable de la coordinación del programa educativo.”* (Cortes, 2009).

En conclusión, se puede subrayar que el rol del maestro a distancia debe cambiar con respecto al maestro presencial, puesto que, la gran mayoría de las actividades que realicen sean de manera virtual y los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan en torno a la virtualidad, sin tener limitaciones geográficas, física y temporales referentes a los conocimientos y a la comunicación que tienen con otros y con los maestros. El docente se convierte en un consejero, en una ayuda para el alumno a la hora de decidir cuál es el mejor camino para conseguir los objetivos educativos que se ha propuesto, además el rol del maestro cambia de un transmisor de conocimiento e información a un facilitador de conocimiento en un entorno colaborativo, donde se promueve una pedagogía crítica, constructiva y formativa.

1.3.5 La Educación a Distancia en la Fundación Universitaria del Área Andina.

El trabajo investigativo se centra en el análisis de la Evaluación Docente que se realiza en la Fundación Universitaria del Área Andina, donde se focaliza la indagación en la Evaluación de Docentes en dos programas de Educación a Distancia. En este caso la FUAA, es una institución de Educación Superior de carácter privado autorizada por el Gobierno Nacional, con personería jurídica 22215 del 9 de diciembre de 1983, expedida por el Ministerio de Educación Nacional. En la actualidad desarrolla, en el ámbito nacional, 68 programas académicos, 18 pregrados, 19 especializaciones (unas en modalidad presencial y otras a distancia), así como tres programas técnicos laborales y tres técnicos profesionales en modalidad presencial y uno a distancia. La sede principal está ubicada en la ciudad de Bogotá y cuenta con una Seccional en Pereira y sedes como las localizadas en: Valledupar, Ibagué, Arauca y Pasto.

La Fundación Universitaria del Área Andina, como Institución de Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, y definiendo su carácter en la formación y preparación de profesionales desde el punto de vista del humanismo social, acoge: los principios y acuerdos universales de la educación; la Constitución Política de Colombia, sus leyes y lineamientos; y, como institución autónoma, su Proyecto Educativo Institucional, sus acuerdos y normas; todo ello, como referente contextual en la prestación del servicio público de la educación.

En este caso la FUAA como una entidad de Educación, responsable de la formación y capacitación de profesionales líderes con altas competencias académicas, laborales y sociales. Es comprometida en la formación de un personal calificado con teniendo en cuenta estándares nacionales e internacionales, así lo manifiestan en La misión que proliferan de la Fundación Universitaria: "*Contribuir al desarrollo sostenible económico, social y ambiental con calidad, pertinencia e innovación, mediante la generación, transferencia y aplicación de conocimiento y la formación integral y*

permanente de personas, desde un enfoque humanista, emprendedor, responsable y de pensamiento crítico.”(FUAA, 2013).

En este orden de ideas la Fundación Universitaria del Área Andina, para dignificar la labor que se hace dentro de la institución educativa hace constar en la visión de la Fundación los parámetros que quieren conseguir al formar un profesional integral como se consta en el siguiente apartado: una *“Universidad innovadora con reconocimiento local, nacional e internacional, que contribuye al desarrollo de los colectivos sociales y empresariales de Bogotá y el centro del país.”* En este orden de ideas se presenta la FUAA, como un constructo de conocimientos que aportan en la elaboración de soluciones a problemáticas de orden social, industrial y económico, desde una perspectiva crítica y generando conocimientos útiles a la humanidad.

Esto nota la trayectoria que tiene la Fundación Universitaria del Área Andina en sus programas de educación, adicionalmente presenta una componente importante que es la Educación a Distancia, la cual, ellos consideran que es: *“Una modalidad educativa que permite el acto educativo mediante diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios, en una situación en que el estudiantado y personas tutoras se encuentran separados físicamente; sólo se relacionan de manera presencial ocasionalmente, según sea la distancia, el número de estudiantes, tipo de conocimientos que se imparte, tecnología utilizada, y otros”.*(FUAA, 2013). En este caso para la Fundación Universitaria del Área Andina es una opción educativa alternativa que permite alcanzar la formación integral, el aprendizaje significativo y mejores condiciones de vida mediante la formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento continuo, utilizando estrategias y recursos que dan respuestas a las dificultades mencionadas anteriormente; es una modalidad de estudio cuyas principales características son la: libertad, flexibilidad y racionalidad.

1.3.5.1. Programas académicos centro de estudio.

El constructo investigativo se centra en dos programas a Distancia que son los de Técnico en sistemas y la de Contaduría Pública, puesto que, la Fundación Universitaria del Área Andina propone un pensum académico para sus estudiantes de estos dos programas, con disposición hacia el aprendizaje permanente formado para crear conocimientos, innovar, generar productos, procesos y servicios, con miras a lograr productividad, para optimizar la calidad profesional prospectivo y proactivo, que lidere sistemas de información transparentes y confiables soportados en un control interno eficiente y que respondan a la fe pública depositada en ellos por la sociedad.

Como el centro de la investigación son dos carreras en la modalidad a distancia se pretende realizar una presentación de estos dos programas:

El primero que se va a describir es el Técnico Profesional en Sistemas, el cual tiene la capacidad de abrir varios flancos de trabajo, además forma técnicos que tienen la capacidad de enfrentarse a problemas de soporte técnico, diseño de software.

- En el ejercicio de la labor como Técnico Profesional en sistemas, el egresado está capacitado para resolver situaciones de soporte en hardware y software, a través del diseño de propuestas de trabajo individual y grupal. Es por eso que el perfil de profesional de este programa académico se basa en el soporte técnico y el desarrollo de software, en cuanto al soporte técnico el egresado tiene la capacidad de diagnosticar, reparar e implementar sistemas basados en sistemas computacionales. En el desarrollo de software tendrá la competencia para desarrollar aplicativos web y multimedia, aplicativos, diseño e implementación de sitios web y sistemas de información (bases de datos).
- El Técnico egresado de la Fundación Universitaria del Área Andina está en capacidad desempeñarse en las áreas de:
 - Soporte técnico de software y hardware.
 - Instalación y configuración de redes de datos (alámbricas e inalámbricas).

- Desarrollo de aplicativos (web y multimedia).
 - Desarrollo de sitios web.
 - Desarrollo de sistemas de información (bases de datos).
 - Comercialización de bienes y servicios informáticos.
- El modelo pedagógico del programa tiene como fundamento el modelo pedagógico que tiene la FUAA frente a la Educación a Distancia, para este programa académico se fomenta la interacción del proceso educativo, fortaleciendo la comunicación y generando espacios de reflexión sobre las temáticas abordadas; estos procesos se relacionan utilizando actividades que tienen fundamento en premisas de los aprendizajes autónomos, colaborativos y tutoriales.

El segundo programa académico que se describe en este trabajo investigativo es el de Contaduría Pública el cual desarrolla conocimientos, innova y ofrece servicios enfocados en la productividad y calidad. En este caso el programa ofrece un perfil gerencial, con un espíritu analítico, investigador y una alta competencia para que se posicione en Colombia.

- El contador público de la FUAA tiene como un perfil profesional, una persona íntegra que está capacitada en administración contable, creativa e innovadora, con habilidades para formular y desarrollar alternativas del ejercicio profesional de la contaduría pública, este profesional se podrá desempeñar en campos como: Asesor contable o tributario, asistente financiero, auditor interno o externo, entre otros.

Además adquiere ciertos conocimientos referentes a: el diseño e implementación de sistemas de información financiera; el análisis de estados financieros, redactar informes de carácter fiscal y/o tributario, cuantificar programas y realizar presupuestos, utilizar los medios informáticos y programas para desarrollar su trabajo.

- En este caso la metodología de trabajo en este campo, presupone que el programa debe utilizar los medios tecnológicos y de comunicación al alcance de la carrera. Este es el caso de la utilización de programas de contaduría, tutoriales virtuales y de plataformas para usarse dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Además que los estudiantes están ubicados en diferentes zonas del país se utilizan las conexiones de comunicación más actuales como son el Skype y Adobe Connect, con estas plataformas se pueden realizar video conferencias y transmisiones en vivo, donde el intercambio de las diferentes alternativas de aprendizaje y enseñanza han enriquecido el conocimiento frente a los temas a trabajar.

1.3.5.2 Modelo Pedagógico de la Fundación Universitaria del Área Andina

Para hablar del modelo pedagógico de la FUAA hay que partir de los principios de la Universidad, puesto que, tiene como fin generar un espacio de reflexión formativo que genera un conocimiento y un estudio sobre la realidad histórica y social para poder comprenderla de una manera más integral. En este caso hay que aclarar que la formación integral no se encuentra únicamente en el currículo explícito si no que es consecuencia de varias experiencias y procesos formativos que ofrece la Fundación Universitaria.

La Fundación Universitaria del Área Andina parte de entender el modelo pedagógico como un conjunto de urdimbres e interrelaciones sistémicas complejas compuestas de elementos legales, de realidad, de fundamentación crítica, de enseñanza, didáctica y de gestión, constantemente reflexionadas en beneficio de la formación integral compleja de los estudiantes y de la cualificación de las dinámicas académicas universitarias en aras a aportar elementos que posibiliten su crecimiento en dignidad humana y la transformación cualitativa de la sociedad y la cultura.

En este caso la Fundación Universitaria del Área Andina, maneja un modelo constructivismo, donde el legado de Piaget, es de carácter significativo e integra el papel fundamental del lenguaje virtual tanto relaciones académicas como mediador al interior de la universidad.

CAPITULO SEGUNDO

2.1. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

En esta sección se expone el proceso que se realizó para orientar el trabajo investigativo, como el paradigma utilizado, el enfoque metodológico, los instrumentos utilizados, las técnicas de recolección de la información, las técnicas para el análisis de los datos recogidos y la muestra que participó dentro de la investigación, teniendo en cuenta dos posturas investigativas importantes como son la investigación cualitativa y cuantitativa.

2.1.1. Enfoque investigativo.

El trabajo investigativo se comienza con una contextualización de los componentes importantes que intervienen en el proceso a realizar como investigación, como lo son, la importancia del estudio dentro del Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa de la Maestría en Educación, donde, se pretende observar la implicación de la evaluación dentro del desarrollo profesional Docente, adicionalmente se efectúa un referente teórico relacionando las nuevas modalidades de educación, como lo es la educación a distancia, los criterios de evaluación y estrategias de evaluación que se tienen en cuenta dentro de la evaluación que se le realiza al docente y que están enmarcados en este nuevo tipo de educación.

Dado el tipo de exploración a desarrollar, esta investigación se apoyará en elementos de la investigación, cualitativa y cuantitativa, entre otras. La primera es una indagación constructiva en donde intervienen el objeto de estudio y el indagador, por lo tanto los dos interactúan para comparar datos y vivencias, como ilustra Schütz (1974), "...el reconocer que el conocimiento de la realidad humana supone no solo la descripción operativa de ella sino ante todo la comprensión del sentido de la misma por parte de quienes la producen y la viven..."(Schutz.1974, citado por Sandoval); o como lo menciona Patón, (2002:272) "...No constituye, pues, un enfoque monolítico sino un espléndido y variado mosaico de perspectivas de investigación ...” (Citado por Vasilachis, 2007:24), y que “cada una de las cuales está caracterizada por su propia orientación metodológica” (Vasilachis 2007:24).

Esta forma de investigar no convierte en variables los escenarios o las personas como lo hace la cuantitativa, sino que estudia el procedimiento y válida los datos obtenidos en consenso.

La segunda es una indagación productiva en donde el investigador toma una postura distante del objeto de estudio y no interactúa en el escenario donde ocurren los fenómenos, aunque a los resultados se le puede dar un criterio de beneficio, porque prueban hipótesis de manera que los resultados se puedan medir y controlar por variables que anteriormente se han establecido. Por esta razón el trabajo investigativo se basa en la investigación cualitativa descriptiva y se operacionaliza en la investigación evaluativa que se entiende como: "...una actividad constante de juzgar las hipótesis, diseños, experimentos y análisis propios y ajenos mediante una actividad de tipo comparativo desde diversidad de dimensiones..." (Scriven (1986) citado por Rosales, 1990); En este apartado se destaca, la revisión de la información desde varias perspectivas como lo son cuantitativos y cualitativos. Por ser el problema de unas características variables y complejas se hace necesario llevarlo a cabo de la manera descrita. Este tipo de investigación es conveniente para el desarrollo investigativo, dado que se quieren determinar las tendencias evaluativas que se realizan a los docentes de la carrera de contaduría pública y de administración de mercado y su incidencia en la desarrollo profesional docente. Para

lograr lo anterior, se pretende tener no sólo una clara estadística de las concepciones y modelos de evaluación que se manejan, sino también una clara forma de sintetizar los aspectos relevantes de su quehacer como docente frente a la evaluación realizada.

En esta investigación que comienza realizando una indagación cualitativa, se centra en lo propuesto por E. W. Eisner, en la crítica educativa, que asumida como un proceso posibilita la comprensión holística del fenómeno observado, por tal razón a este diseño metodológico lo acompaña un presupuesto en torno a la práctica evaluativa y sus implicaciones en cuanto a las relaciones establecidas entre el docente tutor, el estudiante, los directivos y el modelo pedagógico.

Teniendo en cuenta el ámbito de la investigación, se utiliza la metodología cualitativa mencionada por (Eisner, 1998), el cual, nos brinda seis características para realizar un estudio. Cada fase, contribuye de manera distinta al estudio realizado cualitativo.

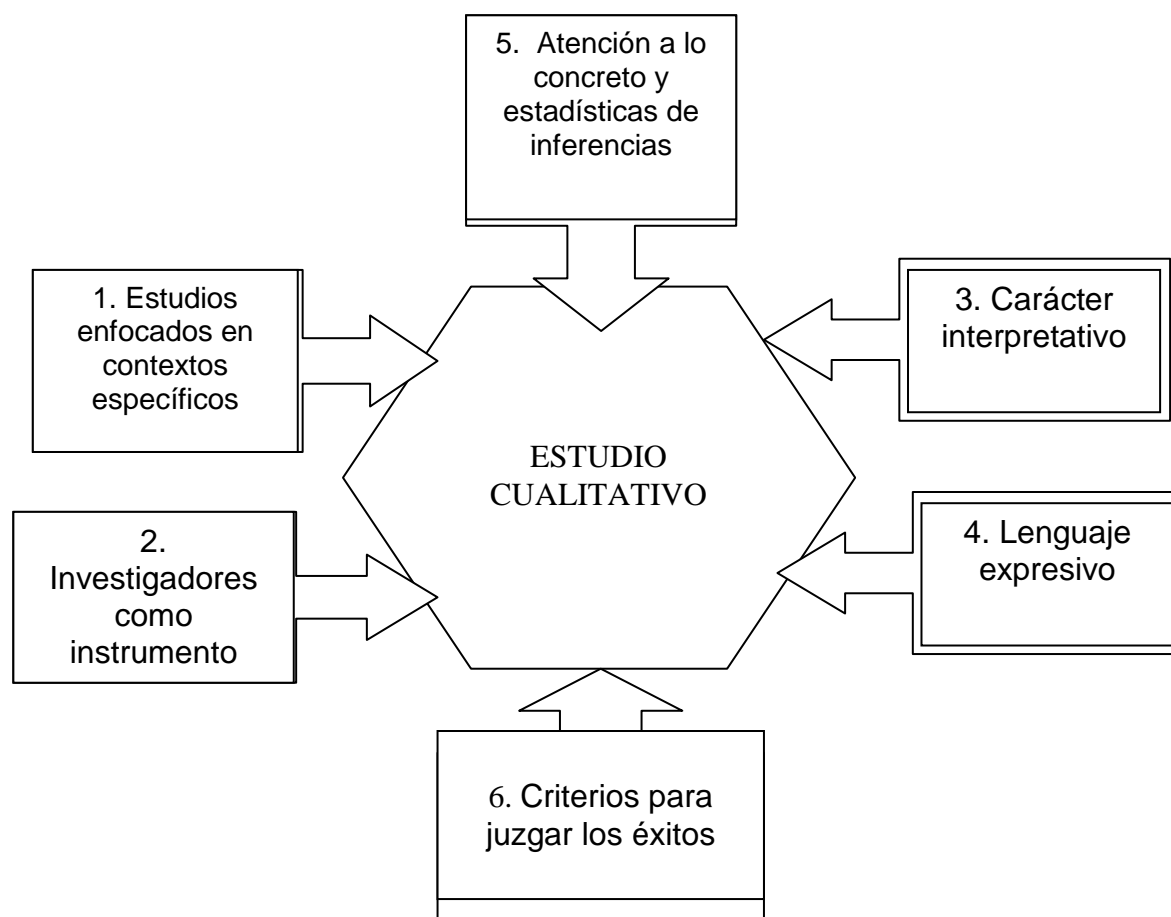


Figura No 1: Estudio cualitativo: Fases, (tomado de Praun, 2005: 154, adaptado por Valencia C. 2013)

La primera fase son estudios enfocados en contextos específicos, los cuáles deben realizarse por medio de la observación, indagación y análisis del ambiente en donde se pretende realizar la investigación, para esto se debe comprender las posibles variables no cuantificables de la interacción que se produce en el contexto específico a investigar.

El segundo rasgo toma a los investigadores como parte del accionar de la investigación, el yo como instrumento. Los participantes realizan una función de filtro de la información, puesto, que se trata de explorar como la subjetividad de la experiencia docente, conlleva a desarrollar conceptos y un qué hacer, a partir de la implementación de instrumentos se puede explicar opiniones que se tienen frente a la evaluación docente los directivos y los estudiantes contrastando así su opinión.

El tercer rasgo mencionado por Eisner es de carácter interpretativo, donde se recolectan, se analizan y se justifican las observaciones que se realizan frente a un acontecimiento, para así poder generar un significado a la situación estudiada. No se puede realizar una descripción solamente del escenario a estudiar si no se debe contrastar con la realidad y así poder tener una visión fundamentada que contraste con la realidad encontrada en el campo.

El cuarto rasgo es el uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz, donde se hace referencia al uso de diferentes elementos lingüísticos, culturales, políticos, científicos y sociales, procurando por una empatía al momento de construir y aplicar una evaluación docente, en donde se manifiesta la objetividad por el desarrollo profesional del docente.

El quinto rasgo es su atención a lo concreto y estadísticas de inferencias, puesto que se ahonda en la situación a estudiar, se parte de lo concreto para realizar afirmaciones más extensas. Se pretende con la investigación partir de la aplicación

de las herramientas de evaluación y conocer las incertidumbres a la hora de dar a conocer los resultados de la aplicación de los instrumentos evaluativos.

El sexto rasgo son los Criterios para juzgar los éxitos. Estos criterios que permiten evaluar la veracidad de los datos obtenidos tras realizar una investigación cualitativa, hacen parte de la coherencia, la percepción y la utilidad instrumental, dado que reconoce la necesidad del uso de múltiples formas de recoger evidencias que privilegien el conocimiento, más allá de la relación positivista de causa y efecto. Lo esencial no es confirmar enunciados sobre hechos sino realizar una comprensión eficaz del proceso como lo propone Eisner (1975), respetando su desarrollo natural.

De esta manera se procuró trabajar desde una perspectiva descriptiva-interpretativa, que permitió ahondar sobre como los docentes describen e interpretan situaciones a la hora de ser evaluados. Así, se logró centrar el discurso en la comprensión de las concepciones de la evaluación docente y la relación que existe con la práctica del profesorado, consiguiendo tener una visión más holística del problema planteado, en el desarrollo de una investigación evaluativa, que presupone un análisis y una valoración de los procesos de evaluación docente por parte de los directivos y estudiantes de la Fundación Universitaria del Área Andina, como parte esencial para desarrollar un debate frente a la forma en que se ha llevado a cabo en la institución.

La investigación cualitativa descriptiva que se operacionaliza en la investigación evaluativa comprende que hay diferentes formas de recolectar la información, donde las múltiples técnicas de recolección de la información pueden dar una visión más amplia de la situación a estudiar, es así, como se invita a los docentes, a los estudiantes y al cuerpo directivo de la Fundación Universitaria del Área Andina a ser partícipe de la investigación, haciendo sus aportes conceptuales y cotidianos en las diferentes técnicas de recolección de información, con el propósito de indagar sobre los procesos de evaluación docente en la Institución de Educación Superior, de la misma manera se genera una reflexión frente a los criterios que se tienen frente a la evaluación del profesorado y frente al desarrollo profesional.

Desde esta perspectiva, se puede llegar a conformar una organizada forma de analizar los datos observados y recolectados Eisner (1975) desde su perspectiva naturalista propone cuatro formas de analizarlos:

1. Descripción: Constituye un minucioso estudio de las actividades a evaluar, con dos dimensiones: fáctica y artística. La primera referida a la naturaleza de los hechos y la segunda como forma de expresión de los mismos que haría uso de la metáfora y otros recursos literarios a fin de ofrecer una imagen más completa y rica.
2. Interpretación: Es el momento de la vinculación entre teoría y práctica. Se hace uso de conceptos antecedentes, el contexto, y principios teóricos (marco teórico), para la explicación de los sucesos reales.
3. Valoración: En la realización de juicios de valor las normas o criterios utilizados no son de carácter universal, sino que surgen a partir de las características de la situación que se estudia. La evaluación se puede entender no como la aplicación de una herramienta sino como un proceso que ayudara a realizar un desarrollo conceptual y crítico de la experiencia ejecutada.
4. Temas: Eisner denomina “temas” a los rasgos dominantes de una situación o persona que definen o describen su identidad. Existen muchos que pueden surgir cuando se estudia un hecho educativo siendo su totalidad un sumario de los rasgos esenciales. La formulación de los mismos significa capturar los mensajes recurrentes que dominan la situación que el crítico describe y sirven para unificar situaciones y objetos que pueden tener un origen diferente.

De lo anterior se debe tener en cuenta el encadenamiento, que tiene lo descrito e interpretado, y la corroboración que se hace a partir de la aplicación de las herramientas recolectoras de información, así mismo, el manejo conceptual que se ha realizado sobre el tema, como parte orientadora para dar objetividad a la investigación cualitativa.

2.1.2. Población participante de la investigación.

El trabajo investigativo se realizó en la Fundación Universitaria de Área Andina con la participación de los docentes tutores de los programas de Contaduría pública y de técnico en sistemas contando así con 30 docentes, entre los cuales hay 18 de tiempo completo y 12 catedráticos. La gran mayoría de los docentes son especializados en el área de trabajo pero no licenciados, la totalidad de los profesores participaron en la aplicación de la encuesta y se realizó la entrevista a los dos jefes de programa.

2.1.3. Instrumentos utilizados para la recolección de la información

Las técnicas de recolección de la información como lo menciona Carmen Lucia Curcio (2001), *“son aquellos caminos a través de los cuales se establecen las relaciones o mediaciones instrumentales entre el investigador y el consultado, para la recolección de datos y el logro de los objetivos.”* Es evidente que la recolección de datos y la selección de las técnicas a utilizar se hicieron buscando la solución del problema y que fueran adecuados a los objetivos y la hipótesis de la investigación. Para ello, se escogió la encuesta (Ver anexo A) y la entrevista semiestructurada (Ver anexo B), ya que la entrevista semiestructurada tiene una guía de trabajo, pero es flexible a la hora de alterar y ampliar las preguntas. A continuación se exponen las características de cada una de ellas. Inicialmente se escoge la encuesta (ver anexo A), porque es una técnica que puede abarcar diferentes aspectos y permite recoger bastante información sobre variados casos. Aunque se debe tener en cuenta que al aplicar este cuestionario el investigador impone su estructura cognitivo-conceptual a través de las preguntas.

La encuesta aplicada en esta investigación buscaba información sobre las distintas categorías de análisis planteadas en el proyecto de investigación las cuales a saber son: 1) Concepciones de evaluación docente, 2) Políticas educativas, evaluación y Educación a Distancia, 3) La relación de la evaluación de docentes y el desarrollo profesional docente, 4) La evaluación docente en la Educación a Distancia, 5) La evaluación de docentes y las tendencias de evaluación en la Fundación Universitaria

del Área Andina. La encuesta se llevó a cabo mediante un cuestionario de tres páginas la cual fue respondida por los diferentes docentes.

La segunda técnica elegida fue la entrevista, puesto que, el instrumento permite efectuar una investigación cualitativa, sin el formalismo de tener una serie de preguntas que encapsulen las respuestas, además esta herramienta permite recolectar información sobre los diferentes puntos de vista y las perspectivas de los entrevistados. Casanova (1993), considera que la entrevista es una conversación en donde se responde de manera oral a ciertos cuestionamientos que no se llegarían a profundidad con una encuesta, adicionalmente cumple con unas funciones que son de carácter “diagnóstico, terapéutico, evaluador, investigador, orientador e informativo”. (Casanova, 1993:174) La entrevista se aplicó a los jefes de programa. Para la entrevista (ver anexo B) se utilizó un cuestionario elaborado con antelación.

Para las herramientas utilizadas se aplicaron las diferentes categorías de análisis planteadas para el estudio, una vez obtenida la información, sistematizaron, se graficaron, se describieron y se interpretaron, teniendo en cuenta las múltiples variables que salieron del marco conceptual propuesto.

Al final se expondrán algunas reflexiones, que sirguen al realizar la comprensión del ejercicio realizado anteriormente, y que podrán ser tenidas en cuenta a la hora de realizar la propuesta de evaluación docente en la Fundación Universitaria de Área Andina, donde se promuevan elementos para el desarrollo profesional, y mejora de la escuela, con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la calidad de la evaluación docente en la institución educativa.

2.1.4. Análisis e interpretación de la información y sus resultados

Para realizar la sistematización e interpretación de la información se tuvieron en cuenta cuatro categorías: 1) Concepciones de evaluación docente, 2) Políticas educativas, evaluación y Educación a Distancia, 3) La relación de la evaluación de docentes y el desarrollo profesional docente, 4) La evaluación docente en la

Educación a Distancia, 5) La evaluación de docentes y las tendencias de evaluación en la Fundación Universitaria del Área Andina.

La categorización se realizó a través del Análisis de Contenidos cuyo objetivo principal es el de investigar sobre el significado profundo y la estructura de un mensaje o comunicación. (McKernan, 2001:167). El Análisis de Contenido plantea la necesidad de seguir seis etapas las cuales son:

➤ Lecturas preliminares y establecimiento de una lista de enunciados:

Esta etapa busca anticipar el tipo de unidades de información que permiten una posterior clasificación. Es decir, a través de una lectura general de las respuestas dadas tanto en las encuestas como en las entrevistas se pueden intuir las posibles categorías que se generan de las mismas, en este caso las cuatro enunciadas.

➤ Elección y definición de las unidades de clasificación: Esta etapa busca organizar el material en torno a enunciados con un sentido completo que se denominan unidades. La lectura más detenida de la información recogida permitió identificar aquellos enunciados que se repitieron con frecuencia y que se agruparon inicialmente en posibles categorías de análisis.

➤ Proceso de categorización y de clasificación: Toda la información recogida se reagrupó en categorías definitivas que son las siguientes: 1) Concepciones de evaluación docente, 2) Políticas educativas, evaluación y Educación a Distancia, 3) La relación de la evaluación de docentes y el desarrollo profesional docente, 4) La evaluación docente en la Educación a Distancia, 5) La evaluación de docentes y las tendencias de evaluación en la Fundación Universitaria del Área Andina. De acuerdo a Manuel López Torrijos (2000) las categorías escogidas deben poseer unas características especiales tales como ser exhaustivas, pertinentes, objetivas, homogéneas, y productivas. Las categorías escogidas cumplen con las anteriores características ya que son

pertinentes porque contienen todos los elementos del material analizado, pertinentes dado que están en relación con el material mencionado, objetivas porque se basan en principios de diferenciación claros, homogéneas porque cada categoría reúne enunciados con el mismo sentido, y productivas porque de las categorías podemos hacer inferencias e hipótesis nuevas.

- Cuantificación y tratamiento estadístico: Esta etapa apoyó el trabajo investigativo en cuanto a la aplicación del aparato estadístico a los datos e información recogidos en los instrumentos aplicados, con el fin de determinar las frecuencias de las respuestas dadas por los participantes.

- Descripción: Al recoger y sistematizar las respuestas de los participantes se hace la citación textual de los planteamientos de éstos, basándose en los datos aportados por el análisis cuantitativo y cualitativo, dado que ambos modelos se complementan y posibilitan una visión más amplia de la realidad y porque ambos son modos de armar la teoría para investigar un problema y así facilitan su entendimiento.

- Interpretación de los resultados: Se utilizó la triangulación como procedimiento de investigación para asegurar una aproximación más comprensiva en la solución del problema de investigación. Morse (1991) definen la triangulación metodológica como el uso de al menos dos métodos, usualmente cualitativo y cuantitativo para direccionar el mismo problema de investigación y otros como Denzin (1997), la definen como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular.

Estos autores plantean la existencia de tres tipos triangulación de datos: *triangulación de investigador*, que consiste en el uso de múltiples observadores, más que observadores singulares de un mismo objeto, *triangulación teórica*, que consiste en el uso de múltiples perspectivas, y *triangulación metodológica*, que puede implicar triangulación dentro de métodos.

La investigación realizada se utilizó la triangulación de datos obtenidos desde distintas fuentes es decir, encuestas y entrevistas aplicadas a docentes y directivos de la FUAA de manera que se puede obtener distintas miradas del objeto de estudio, realizando desde diferentes perspectivas la mirada a este objeto. Adicionalmente se realizó el análisis de categorías mencionado por Eisner (1998) citado por Carlos Rosales (2000), quien expone que para poder realizar una comprensión de la práctica evaluativa, se debe recurrir a la descripción, a la interpretación y la valoración de los datos recogidos y analizados.

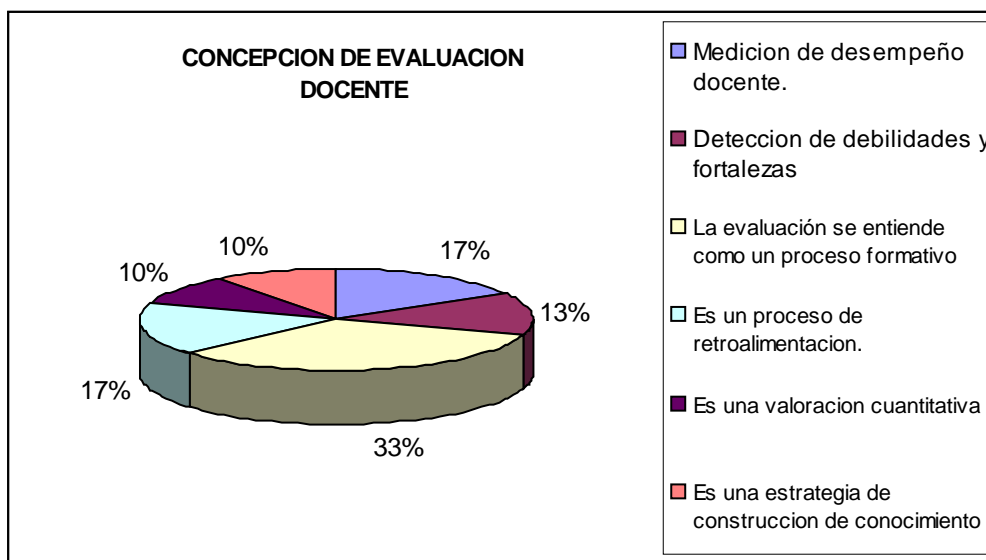
En la descripción se realizó a partir de la categorización de los datos recogidos donde 30 profesores y 2 jefes de programa participaron, la interpretación se realizó al comparar los datos teóricos y los datos prácticos teniendo en cuenta que la finalidad es poder enriquecer lo obtenido. Por último se realizó la valoración, donde se tuvo en cuenta la comprensión del contexto y las características concretas en las que se desarrollaron la investigación.

2.2 ANALISIS DE DATOS

2.2.1. RESULTADOS DEL TRABAJO INVESTIGATIVO

En este capítulo se expone los resultados del estudio realizado en la Fundación Universitaria del Área Andina en dos programas de Educación a Distancia como lo son el técnico en sistemas y contaduría pública, teniendo en cuenta las categorías mencionadas anteriormente y siguiendo el modelo propuesto por Eisner (1979, 1985), donde se describe, interpreta y valora la información recolectada.

2.2.2. Primera categoría: concepción de Evaluación Docente.



Grafica N° 1

Descripción:

Al realizar el cuestionamiento sobre la concepción de evaluación docente que ellos consideran que es importante definir con claridad, los mismos maestros han manifestado que se puede manejar desde diferentes perspectivas, tomándola como una valoración formativa, una valoración continua que sirva para enriquecer el quehacer docente, pero que también se tiene una visión instrumental de la misma, porque en algunos casos la evaluación es subjetiva y está regida desde unos parámetros cuantitativos definidos por algunos organismos externos a la institución educativa. Esto conlleva a que se pueda considerar dentro de la Educación a Distancia una evaluación que ayude a mejorar la calidad del quehacer pedagógico del educador, teniendo en cuenta que la modalidad a Distancia es una nueva forma de poder generar una educación a estudiantes que no pueden realizarlo presencialmente.

Adicionalmente estos parámetros dan un valor agregado a la medición de desempeño docente, donde la mayoría de los casos se puede caer en la tendencia

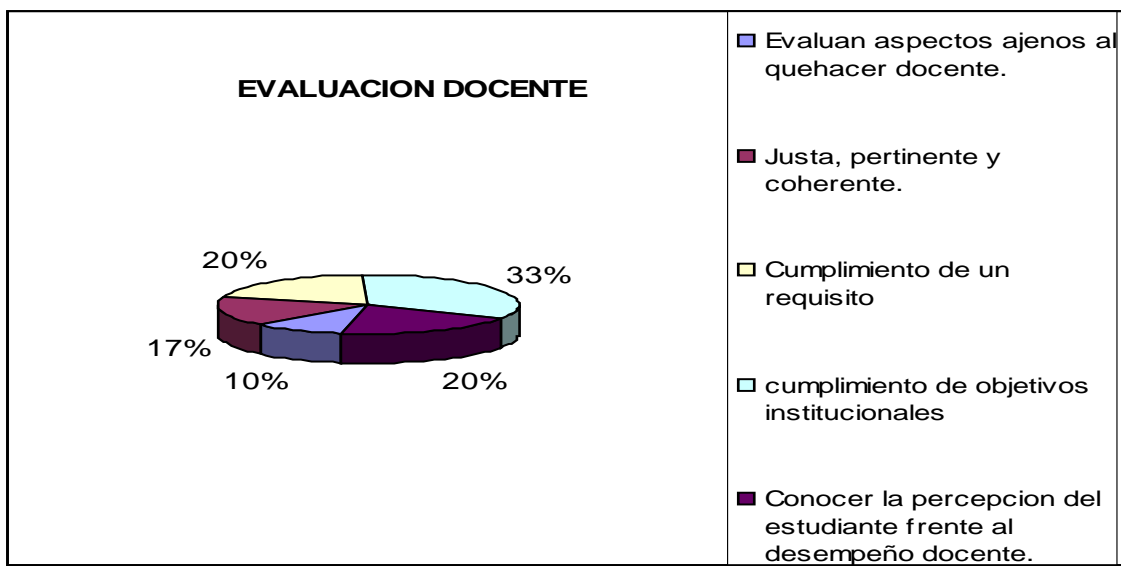
de pago por mérito para el trabajo realizado por los docentes, esto implica en mostrar evidencias de los trabajos que se realizan en clase.

Asimismo las opiniones de los jefes de programa, sobre la Evaluación de Docentes, conllevan a considerarla como un punto de referencia que ayuda a analizar el desempeño docente en el ámbito académico y en la gestión que realiza dentro del programa.

Cabe mencionar algunas de las frases más significativas dadas por los docentes:

- *“Es el proceso continuo de revisión de las fortalezas y debilidades de los docentes en cuanto a los objetivos marcados para el desarrollo de los distintos seminarios.”*
- *“Es el proceso por el cual se mide el desempeño del docente tanto virtual como presencial”.*
- *“Proceso de seguimiento y retroalimentación de los procesos pedagógicos que se desarrollan en el aula...”*
- *“Como toda evaluación es un proceso que debe ser integral, en el cual se debe tener en cuenta no solo el aspecto referente al conocimiento sino todas los aspectos que impactan las esferas de lo humano,...”*
- *“Es un proceso donde se evalúa al docente, dentro de unos parámetros cuantitativos, y subjetivos dentro del proceso de la enseñanza-aprendizaje...”*

2.2.3. Subcategoría: El para qué evaluar al Docente



Grafica N° 2: Titulo: Evaluación docente.

Descripción:

Al realizar la encuesta se preguntó a los docentes sobre este aspecto, los profesores consideran que evalúan al docente para cumplir un objetivo institucional y así poder realizar un proceso de calidad más eficaz dentro de la Institución Educativa. Esto conlleva a tener en cuenta una serie de criterios que no aportan al desarrollo profesional Docente, esto lo manifiestan los profesores que consideran que al evaluar al docente se está cumpliendo con un formalismo y con el cumplimiento de un requisito, adicionalmente, algunos docentes consideran que la intención de la evaluación es conocer la percepción de los estudiantes frente a los tutores, y de los jefes de programa frente al rendimiento dentro de los objetivos propuestos por el programa para el semestre.

Al realizar un cotejo entre la información proporcionada por los directores de programa, se obtiene que la Evaluación Docente tiene como fin, el cumplimiento de la normatividad institucional, donde se tiene establecido que los profesores de planta se juegan los puntos salariales dependiendo de la evaluación obtenida.

Se ha realizado modificaciones a los formatos para poder generar una evaluación integral, donde los diferentes ámbitos jueguen un papel importante dentro de la Evaluación Docente, pero aun así se utiliza como una herramienta de control que busca una valoración del desempeño docente.

A continuación se mencionaran algunas respuestas repetidas que dan soporte a la información mencionada anteriormente:

- “Se evalúa para asociar mi nivel de desempeño con los logros y metas institucionales,,,”
- “La evaluación es justa, pertinente y coherente...”
- “Para cumplir un requisito,”
- “Creo que para mejorar y a la vez para mirar la percepción que los estudiantes tienen de los procesos...”
- “Para garantizar la satisfacción del estudiante...”

INTERPRETACIÓN:

La información que se puede extrapolar de la categoría número uno y su correspondiente subcategoría, tendiente al concepto de evaluación docente que se maneja dentro de la FUAA, visto desde los docentes y los jefes de programa es una evaluación formativa, Scriven (1967), donde la apreciación de la práctica de enseñanza–aprendizaje está sujeta a una misión de perfeccionamiento de la misma, donde la toma de decisiones se realiza durante el desarrollo didáctico, mejorando, así, el quehacer docente frente al contexto al que se enfrenta.

Adicionándose a este planteamiento Morgan y O’Reilly (2002) consideran que la evaluación es el motor que puede dirigir y dar forma a una retroalimentación por parte del docente que ayude a mejorar el desempeño de este, estos autores comprenden que el enfoque a trabajar, es uno donde se pueda promover la enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva constructivista.

Teniendo en cuenta que en este desarrollo no solo tienen valor los objetivos alcanzados, sino también resultados que no se esperaban durante la planeación del

curso, de hecho, pueden ser más relevantes que los primeros, podemos analizar el contexto donde se realiza la evaluación docente. En la modalidad de la Universidad a Distancia, la evaluación docente debería ser una evaluación diferente a la educación presencial, como lo mencionan Parlett y Hamilton (1972), con el denominado modelo de «Evaluación Iluminativa», en donde expresan que *“el contexto en que tiene lugar la enseñanza constituye un importante componente del objeto de evaluación. Dicho contexto se compone de una serie de condicionantes psicosociales y materiales que interactúan constantemente con la enseñanza en su proceso de desarrollo...”* M. Parlett y D. Hamilton (1972). Citado por Rosales. (1990); En este caso es imperativo recordar que la evaluación docente necesita tener herramientas que puedan evaluar el quehacer docente sin caer en la metodología tradicional que solo se encarga de tener una racionalidad técnica o instrumental.

Pero, esto no se ve reflejado en las acciones o formatos que utiliza la institución educativa, puesto que a la hora de evaluar se enmarca dentro de una tendencia tradicional, ya que esta se limita al cumplimiento y diligenciamiento de formatos que brinden información para tener un resultado medible y cuantificable. Lo anterior se sustenta en el planteamiento que hace Tyler (1945) al considerar que la evaluación es un cumplimiento de objetivos establecidos donde el evaluado debe cumplir con ciertos criterios que se tiene en cuenta a la hora de obtener una valoración del individuo.

Díaz Barriga (2000) plantea que la evaluación se puede comprender como un sistema de control, donde los resultados obtenidos se tienen en cuenta para establecer el proceso a seguir con respecto al evaluado, sin tener en cuenta los procesos de formación y de reflexión que existen detrás de la evaluación. Así mismo la evaluación se puede comprender como una actividad de medición, clasificación, certificación y de exclusión, lo cual concuerda con algunas apreciaciones de algunos profesores encuestados manifestaron con respecto a la evaluación docente.

Esto implica que la tendencia evaluativa que se tiene en la evaluación docente conlleva a relacionar aspectos de tener una evaluación que rinde cuentas y adicionalmente que se utiliza como un pago por mérito, esto implica que la evaluación es estadística, dirigida a productos, se cuantifica y se saca unos resultados que pueden decidir la permanencia del docente en el sistema educativo de la institución o no.

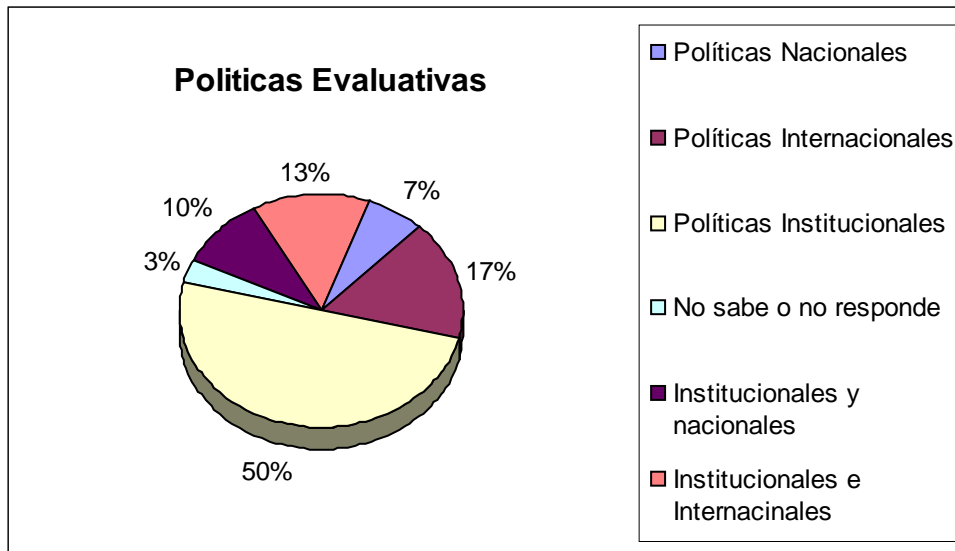
Adicionalmente conlleva a que el docente persiga un beneficio individual, dependiendo del rendimiento académico de los estudiantes, bajo condicionamiento económico.

Valoración:

Analizando la información que se ha obtenido y de las respuestas que han dado los participantes de este trabajo investigativo, se presenta que la concepción de Evaluación Docente esta mediada por el diligenciamiento de herramientas de medición. Quiere decir, que las prácticas evaluativas se enmarcan en la recolección de información sobre el desempeño docente, reduciendo así ambientes propicios para la generación de acciones que conlleven a un crecimiento profesional, puesto que, la retroalimentación que se hace es de manera informal y no aporta al desarrollo profesional del docente.

La evaluación se comprende como un proceso formativo donde los actores de la enseñanza-aprendizaje participan activamente para generar conocimiento, pero, a la hora de valorar el quehacer docente, la práctica evaluativa cambia a hacer una práctica que controla las responsabilidades que el docente ha adquirido en la institución educativa. Asimismo la Practica Evaluativa que se desarrolla en los dos programas de Educación a Distancia no aporta al desarrollo profesional de los docentes implicados en los programas de Tecnología en sistemas y en Contaduría Pública.

2.2.4 Segunda categoría: Políticas educativas, evaluación y Educación a Distancia



Grafica N° 3

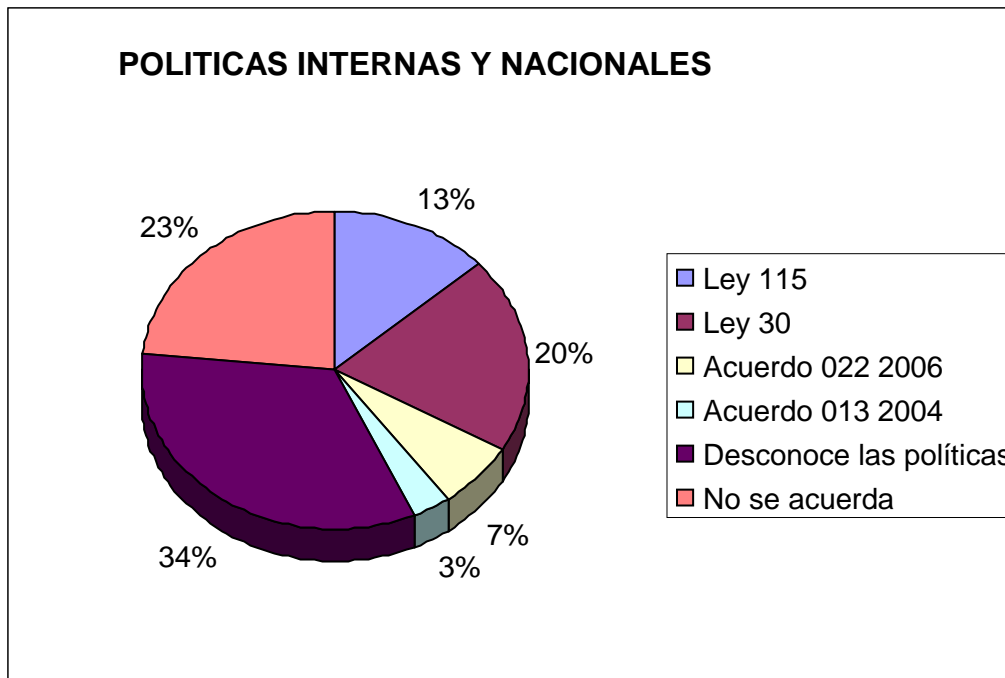
Descripción:

Realizando una comparación de los resultados obtenidos por medio del instrumento de recolección de información y el conocimiento que los profesores tienen sobre las políticas evaluativas y la normatividad institucional que se ejecuta en la Institución educativa FUAA, se expone que 15 profesores consideran que las políticas evaluativas desarrolladas en la FUAA no tienen nada que ver con las políticas de evaluación docente nacionales, sino que se trata del desarrollo de las políticas evaluativas institucionales que han establecido la Institución Educativa, 5 profesores consideran que las políticas evaluativas son una relación de políticas nacionales e institucionales, que ayudan en el proceso de valorar el desempeño docente, teniendo en cuenta parámetros que puede ayudar al proceso de calidad; los demás docentes expresan que las políticas que se usan dentro de la FUAA son una concordancia entre políticas internacionales, nacionales e institucionales que ayudan a mejorar la calidad de la enseñanza y del quehacer docente.

Cabe resaltar algunas expresiones hechas por los docentes:

- *“Por lo que tengo entendido, el formato para la evaluación docente fue diseñado y aprobado por el consejo académico...”*
- *“Se fundamenta en os lineamientos institucionales...”*
- *“La evaluación, por lo que tengo entendido es generada por la institución bajo parámetros de las leyes de educación...”*
- *“El formato es institucional, pero lo que podría decir es que está bajo reglas de entes internacionales...”*

2.2.5. Subcategoría: Conocimiento de las políticas Institucionales y nacionales.



Grafica N° 4

Descripción:

Frente al cuestionamiento sobre el conocimiento de las políticas institucionales, y específicamente sobre la normatividad de la FUAA, en el marco de la evaluación Docente, y de las políticas nacionales que rigen la evaluación docente, la gran mayoría de los profesores, desconocen las políticas internas y nacionales, ya que dentro de la encuesta manifiestan que no les parece importante enterarse de este aspecto, un grupo de docentes (7) ha recibido alguna capacitación sobre los estatutos o políticas internas, pero en el momento de ser encuestados no se

acuerdan sobre qué acuerdo los rige, diez educadores mencionan algunos apartados sobre la Ley 30, y la Ley 115, y tres personas conocen los Acuerdos 022 del 2006 y el 013 del 2004, que son los Acuerdos que rigen la evaluación Docente dentro de la FUAU.

Interpretación:

Dentro de la encuesta las preguntas sobre políticas nacionales y legislación interna, causaron cierto desconcierto por parte de los profesores, puesto que no tienen un gran conocimiento sobre la normatividad y sobre las políticas relacionadas con la evaluación dentro de la institución educativa. Un alto porcentaje de los profesores encuestados respondieron que sabían algo sobre el Acuerdo 022 de 2006, este Acuerdo tiene como fin manifestar la evaluación del profesorado dentro del reglamento docente de la FUAU. El Acuerdo expone como se califica el desempeño docente, para la asignación de puntos salariales establecidos por el Decreto 1279 de 2002. La evaluación hace parte de la autonomía de las Universidades manifestada en la Ley 30, en donde cada Institución Educativa tiene la libertad de realizar el tipo de evaluación que considere necesaria dentro de la misión y visión de la misma, aunque la tendencia de la gran mayoría de las Universidades es una evaluación de pago por mérito, evalúan el desempeño docente para que este obtenga algunos beneficios.

Son notorios en este Acuerdo algunos criterios para la selección de los docentes, así mismo como la categorización y estímulos a la excelencia, donde se ve reflejado como la visión de la evaluación que se toma como una obtención de resultados dependiendo a la mejora del desempeño del profesorado. (Niño, 2002: 10). Esto estimula a que el docente trabaje para un fin individual y no colectivo que es perjudicial para la generación de conocimiento pedagógico y disciplinario de la Institución Educativa Superior.

En el Acuerdo 022 de 2006, Capítulo VI, Artículo 30, se presenta en este Artículo “la evaluación para el Desarrollo Docente”, donde se enuncia que el desarrollo del profesor “...es un proceso sistemático que se aplica con la participación de la

comunidad académica”, Aun así, la practica evaluativa es ejercida como una muestra de rendición de cuentas, donde se establece como los docentes deben cumplir con objetivos establecidos y asegurar la prestación del servicio en las tutorías asignadas. Dentro de este acuerdo tiene además una función adicional que es la asignación de puntos salariales por títulos, categorías, experiencia calificada, cargos académico - administrativos y desempeño en la docencia y extensión lo mismo que apoyar el proceso de incorporar y de evaluar a los docentes, en donde claramente la tendencia que prevalece es la de pago por mérito.

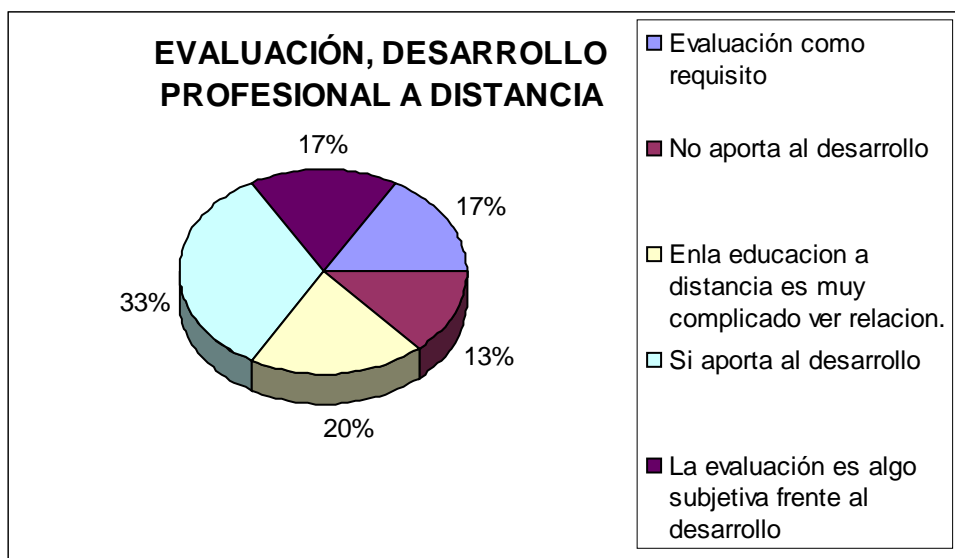
Valoración:

Teniendo en cuenta la interpretación dada anteriormente, se puede derivar que la gran mayoría de los docentes que trabajan en los dos programas de la FUAA, desconocen la normatividad referente a la evaluación docente en esta Institución Educativa Superior y las políticas nacionales referentes a la evaluación docente.

Si observamos detenidamente la estadística podemos decir que el grupo más grande de los docentes no tienen ni idea de la normatividad y parece que el desinterés por esta cuestión es notorio. En algunos casos están enterados en algunos Acuerdos, pero hay quienes los confunden o tienen una comprensión errónea de los mismos. Esto puede entenderse que posiblemente, los programas no involucran a los profesores dentro de las actividades administrativas y académicas referentes a la normatividad de la Institución Educativa, cabe resaltar que los docentes están distribuidos en Bogotá y Pereira y esto puede dificultar los procesos de conocimiento.

2.2.5 Tercera categoría: Desarrollo Profesional docente y la Relación con la Evaluación Docente.

2.2.5.1 Subcategoría: Evaluación docente, Desarrollo profesional y Educación a Distancia.



Grafica N° 5

Descripción:

Los docentes de los programas participantes en la investigación consideran que entre la Evaluación docente y el desarrollo profesional, existe una relación biunívoca sin importar la modalidad de educación en la que estén los docentes, en la modalidad de la Educación a Distancia, este desarrollo profesional ayuda a mejorar el quehacer docente, desde diferentes posturas ya que los estudiantes aportan a este desarrollo al analizar cuáles han sido las dificultades con la metodología o cuales han sido las fortalezas que el docente ha tenido en sus tutorías o en las clases presenciales, adicionalmente los jefes de programa a la hora de valorar el cumplimiento de los objetivos y los parámetros propuestos para el semestre, pueden aportar a que el educador mejore en la forma de dar el tema a sus estudiantes.

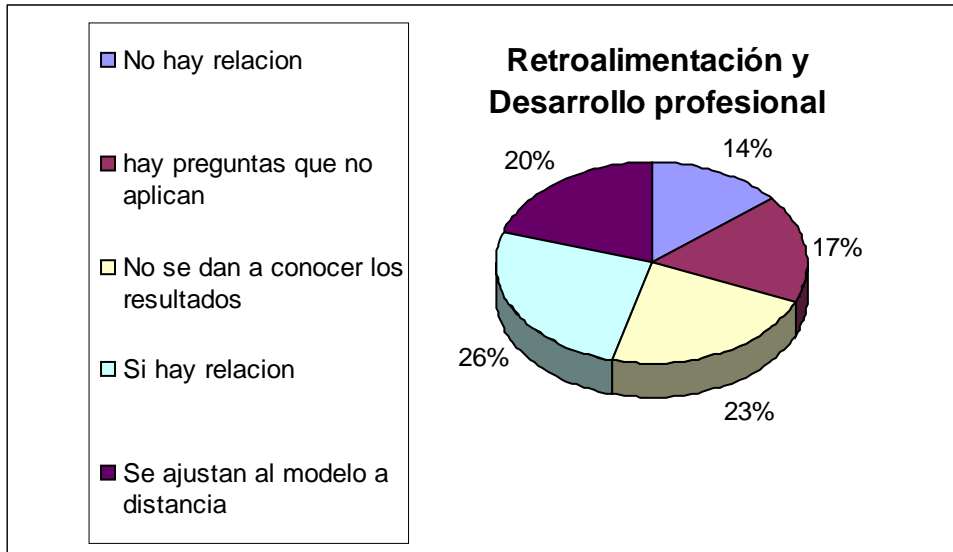
También hay docentes que manifiestan que en la Educación a Distancia es muy complicada la concordancia, puesto que como son tutores a Distancia casi no pueden realizar una retroalimentación que aporte a su quehacer pedagógico.

Un grupo de profesores consideran que la evaluación por ser un instrumento de medición y por ser tan subjetiva en algunos aspectos, no logra realizar una retroalimentación eficaz que ayude a mejorar en el quehacer docente, esto implica que ya que no es necesario hacer una retroalimentación, puesto que durante la práctica pedagógica se obtiene alcanzar y generar un desarrollo en el ámbito profesional y personal.

Otro grupo de (5) educadores consideran que la evaluación es un requisito, un formalismo que se debe cumplir pero que no se genera un desarrollo por parte del docente tutor a distancia, puesto que, la evaluación docente es tomada como una herramienta de control y de exclusión por parte de la comunidad educativa. Y que al ser una educación virtual semi-presencial se ve complejo la utilización de instrumentos de aporten cualitativamente al docente.

Dentro de una de las entrevistas realizadas, uno de los jefes de programa, considera que se deben evaluar criterios conceptuales, el otro jefe considera que la evaluación aporta al desarrollo profesional si se realiza una retroalimentación continua al docente sobre su calificación, esto aportaría dentro de las tutorías presenciales o virtuales a mejorar las actividades y en la mejora de la enseñanza de los conceptos. Adicionalmente que en la modalidad de Educación a Distancia se presenta una retroalimentación sectorizada, puesto que, es mejor hablar con los que han tenido unas bajas valoraciones en las evaluaciones y no con todos ya que se puede perder el tiempo de traslado por ser de diferentes ciudades.

2.2.5.2 Subcategoría: Desarrollo docente y la retroalimentación



Grafica N° 6

Descripción

Al ser cuestionados los docentes sobre la retroalimentación y la relación que hay entre este aspecto de la evaluación y el desarrollo docente, hubo cierto desacuerdo entre los docentes, ya que hubo un grupo de (9) educadores que respondieron que existe una relación entre la retroalimentación y el desarrollo profesional y que al haber una retroalimentación de su proceso en el aula ayuda en el quehacer docente.

Un grupo menor considera que habría un desarrollo profesional si se realiza una retroalimentación oportuna y si se dieran los resultados de las evaluaciones realizadas, puesto que a veces no se realiza esta retroalimentación y los docentes no saben en qué se debe mejorar o si las metodologías utilizadas están funcionando dentro del aula virtual o la clase presencial que tienen. Otro pequeño grupo consideran que la retroalimentación se ajusta al modelo de Educación a Distancia y que si aporta al desarrollo profesional de cada profesor, puesto que si se tiene en cuenta que no es una Educación presencial, se puede mejorar en aspectos del desempeño docente.

Hay otro grupo de (5) educadores que manifiestan que no hay relación entre la retroalimentación y el desarrollo profesional docente, puesto que, la evaluación es muy subjetiva y que esto no aporta al docente en su desarrollo profesional.

A continuación se mencionaran algunas respuestas que dan soporte a la información mencionada anteriormente:

- *“Tienen algunas falencias pero son pertinentes ya que se deben ajustar en nuestro caso al modelo de educación a distancia.”*
- *“Hay preguntas que no aplican.”*
- *“Para que la evaluación docente sea efectiva debe darse a conocer los resultados...”*
- *“la evaluación docente se ha llevado a cabo mas por requisito...”*
- *“Pero creo que esto es algo subjetivo...”*

Interpretación:

Teniendo en cuenta la información recogida y los datos extrapolados podemos interpretar que los docentes al ser cuestionados sobre la relación que existe entre la evaluación docente y el desarrollo profesional, la gran mayoría consideran que si existe relación, pues de hecho, realizando la evaluación se puede llegar a tener un profesional competitivo como lo plantea Gimeno Sacristán (1983), donde el significado de eficiencia, es obtener un profesional que tenga criterios competentes para enfrentarse a las dificultades del aula de clase, en este caso a las tutorías virtuales y presenciales. Aunque hay autores como Escontrela (2004), que considera que la evaluación solo es un método para medir la eficiencia del docente, puesto que se basa en un modelo tradicional y de evaluación sumativa, él menciona que las destrezas y actitudes que tiene un docente para generar una metodología se puede generalizar a todos los ámbitos y que puede ser eficiente obteniendo resultados que favorezcan al docente con su desempeño.

Hay que tener en cuenta que el auge de las nuevas tecnologías y de nuevas formas de comunicación ha llevado a la educación y a la evaluación a evolucionar, puesto que, la realidad social donde se lleva a cabo la practica pedagógica en estos ambientes virtuales y a distancia son muy variados y marcados, el docente debe capacitarse cada vez más para afrontar el reto de combatir la incertidumbre de la incapacidad para dar los temas de manera presencial.

Esto implica que el docente debe desarrollarse profesionalmente por medio de la capacitación permanente para no quedar atrás en las nuevas formas de comunicación y de enseñanza aprendizaje, así como de la mejora en los conocimientos y herramientas a utilizar en este tipo de educación, es así como el docente puede llegar a un conocimiento mejor si sabe cómo fue su evaluación respecto a las técnicas utilizadas u la metodología implementada en el curso.

Es así como los procesos de evaluación deben aportar en *“el incremento, renovación y cualificación de los conocimientos y capacidades de todos los profesores de una institución”* (Bacharack, Conley y Shedd, 1997. citado por Niño Zafra 2001). Esto implica que la evaluación sea de tipo formativa y que la retroalimentación se ha una opción de progresar profesionalmente en lugar de castigar y excluir como se puede hacer en las tendencias de rendición de cuentas y de pago por mérito.

Adicionalmente la evaluación que se realiza a un educador debe cualificar la práctica y favorecer su desarrollo, *“entendiendo al docente responsable de un trabajo específico en el aula y a la profesión integrante de un colectivo igualmente responsable del mejoramiento de la institución y la comunidad educativa”* (Niño, 2002:13), donde el docente vea reflejado su trabajo dentro de un colectivo que apoye sus ideas y no traten de excluirlo por tratar de ser propositivo en sus clases.

Teniendo en cuenta los formatos utilizados para evaluar al docente en la Educación a Distancia, se puede interpretar que la finalidad de estos mismos es mejorar el desempeño docente, pero, se cae en una visión que contempla la evaluación como una forma de medir conductas, comportamientos y acciones mesurables, adicionalmente en la retroalimentación que se realiza de manera informal y a veces individualizada no se muestra las falencias sino un número de la calificación que se ha obtenido durante el semestre.

Los docentes al ser cuestionados por la retroalimentación como ayuda para el mejoramiento del desarrollo profesional, responden la gran mayoría que existe esta relación y que ayudaría a que el docente pueda mejorar, pero que se debe realizar de manera oportuna, es imperativo comprender que el desarrollo profesional colabora a que los docentes sean seres reflexivos, críticos e investigadores que tengan como base una retroalimentación oportuna y una autocrítica que les de fundamento a las teorías que manejan durante su clase.

Esto implica por lo anteriormente mencionado que los profesores no ven la evaluación institucional como una forma que aporte al desarrollo profesional, sino como una parte que se supone debe el profesor mejorar dejando a un lado los ámbitos, personal, social, pedagógico y profesional del docente Universitario.

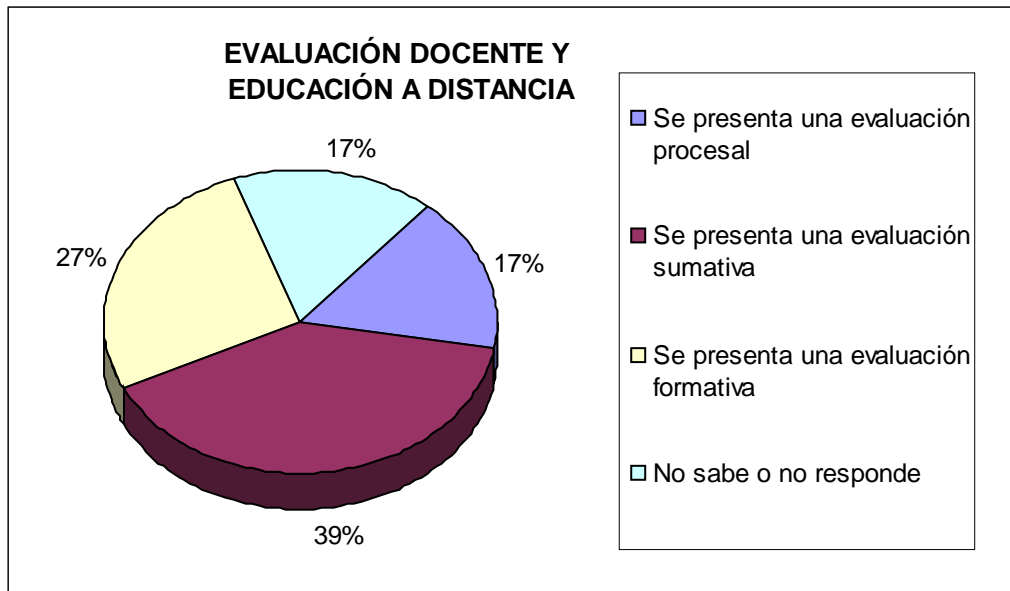
Valoración

Desarrollo profesional no es un contorno aparte del quehacer docente, hace parte de un ámbito que aporta dentro de la formación integral de la personalidad docente, en este caso los docentes no pueden dejar a un lado la evaluación y la relación con el desarrollo profesional ya que, pueden los dos relacionados aportar en aptitudes que ayuden dentro del aspecto pedagógico del docente.

Es importante la intervención de la institución educativa a generar espacios que aporten a que los docentes puedan ver esta relación, y permitir que los docentes tengan conocimiento no solo de la nota cuantificable que han sacado por la valoración institucional, sino también de los aspectos cognitivos que se puedan recolectar de estas evaluaciones.

Así se puede considerar que la evaluación de docentes aporta a la calidad de la educación, asimismo aportaría al Desarrollo profesional Docente, teniendo en cuenta que la evaluación se realice de manera cualitativa y no cuantitativa para este tipo de modalidad de educación.

2.2.8. Cuarta Categoría: Evaluación docente y la Educación a Distancia.



Grafica Nº 7

Descripción:

Al realizar las preguntas relacionadas con la Evaluación docente y la Educación a Distancia y la relación que existe entre estos aspectos, hubo gran cantidad de profesores que respondieron que la evaluación es sumativa, considerando que es la forma de cuantificar el resultado del docente-tutor durante el semestre, así pues se observa que en la educación a distancia se maneja una valoración cuantitativa e instrumental del desempeño docente. Un grupo de (8) profesores consideran que la evaluación dentro del ámbito virtual o a distancia se establece dentro de una teoría de evaluación formativa, donde es imperativo tener una retroalimentación que ayude a implementar nuevas metodologías y que ayude a mejorar la calidad de la educación que en esta modalidad se brinda. Adicionalmente, hay docentes que en la encuesta reflejan su opinión sobre la relación que hay entre la evaluación de proceso y la educación a distancia, puesto que la gran mayoría de las actividades evaluativas se realizan diligenciando formatos. Un último grupo considera que no sabe o no responde sobre el tipo de evaluación que se aplica en esta modalidad.

A continuación se mencionaran algunas respuestas que dan soporte a la información mencionada anteriormente:

- “...La evaluación docente en esta modalidad se realiza para tomar decisiones acerca de la permanencia del docente en el programa”
- “... la evaluación es una forma de medir como le ha ido al docente durante el semestre”
- “la evaluación está orientado a obtener información que facilite la observación del cumplimiento del docente”
- “Se hace para cumplir un requisito...”

Interpretación:

La información descrita anteriormente, muestra que la evaluación de docentes que se utiliza en estos dos programas de Educación a Distancia y que los profesores han evidenciado se enmarca dentro de una tendencia tradicional.

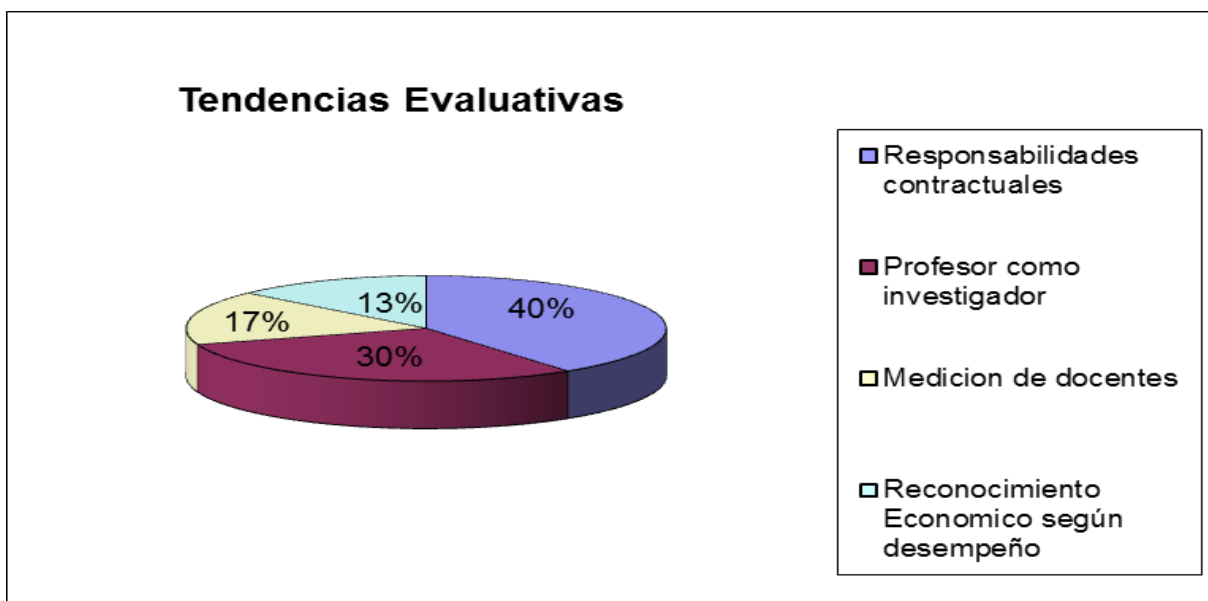
Se evidencia que la institución incurren en la búsqueda de instrumentos que solo brinden una información cuantificable Tyler (1945), adicionalmente hay docentes que consideran que la evaluación realizada tiene una posibilidad de estar dentro de una evaluación formativa, como lo plantea Scriven (1967), sobre la evaluación formativa, la cual hace referencia a una evaluación que tenga en cuenta el proceso programado y que debe realizarse en los momentos finales de cada proceso.

Cabe notar que un 17% de los encuestados contestaron con otra postura de evaluación, en donde dan otra posibilidad de evaluar; una de ellas es la de tomar la evaluación holísticamente, como la plantea Stake (1975), en donde se pretende que la evaluación tome en consideración los resultados secundarios e incidentales además de los intencionales, y que la evaluación sea en todo momento como por ejemplo, en los resultados, los antecedentes, los procesos, las normas y los juicios; y que esté al servicio de la enseñanza-aprendizaje en todo momento.

Valoración:

Dentro de la evaluación que se pretende dentro de la Educación a Distancia se puede determinar que hay algunos aspectos que ayudan a formarse una idea de tener una evaluación que pretende ser holística, formativa y orientadora, pero a la hora de realizar la práctica evaluativa, se gira en torno a la instrumentalización. Cabe anotar que para que se genere una evaluación que sirva en este modelo educativo el docente debe tomar conciencia sobre la práctica y generar espacios donde se visualice que su quehacer docente es más que cumplir con las responsabilidades que se ha adquirido con la institución educativa. De esta manera la evaluación docente que se vivencia en la modalidad a distancia no contribuye al desarrollo profesional y por lo tanto no redundará en la cualificación de la institución misma.

2.2.8. Quinta Categoría: Evaluación docente y la Tendencia Evaluativa.



Grafica N° 8

Descripción:

De los profesores encuestados, se puede evidenciar que la gran mayoría, consideran que se tiene una tendencia a una evaluación del desempeño con base en competencias mínimas, que estas competencias se basan en responsabilidades

contractuales. Un grupo muy amplio de profesores consideran que la tendencia que se maneja dentro de la FUAA es la de tener a un profesor como un investigador en acción, esto conlleva a manejar al docente como un precursor de nuevas investigaciones y de temas que ayuden a la mejora de la calidad dentro de la institución educativa, otro grupo de educadores considera que los docentes tienden a ser evaluados dentro de la FUAA desde una medición basándose en el rendimiento de los estudiantes, y un grupo de (4) docentes consideran que la tendencia que se maneja en la evaluación de profesores es la de un reconocimiento económico según desempeño y producción académica.

Interpretación:

El modelo que se puede evidenciar en la forma de evaluar al docente es el de rendición de cuentas, donde se puede determinar que la evaluación es utilizada para medir, controlar y verificar, como el docente se está desempeñando frente a las actividades pedagógicas e institucionales. Esta tendencia como lo menciona Stronge (1997), quien considera que la evaluación de los docentes esta mediada por la cantidad de objetivos alcanzados y para determinar las competencias que tiene el docente frente a las practicas pedagógicas.

Por otra parte Gimeno Sacristán (1993) considera que Solucionar *“Necesidades del Mercado”* y las *“demandas del consumidor”*. Es necesario para poder tener una evaluación competitiva que vaya con de acuerdo con las políticas neoliberales que se manejan en el mercado de la educación.

Libia Stella Niño (2001), manifiesta en su texto sobre Tendencias de evaluación docente, que la rendición de cuentas o *“accountability”*, es más una presentación de resultados a examinadores y entes externos a la institución educativa, esto limita que el docente cumpla con una competencia mínima para poder así asegurar la prestación del servicio, adicionalmente, se les aplica a los docentes pruebas de rendimiento para valorar la eficacia del desempeño docente.

Es importante tener en cuenta que hay docentes que consideran que la evaluación es tomada como parte integral del desarrollo profesional docente, donde, se expone que evaluar la práctica favorece al desarrollo profesional. En este caso el profesor tiene una responsabilidad con su trabajo y colectivo académico, ya que es responsable de mejorar la calidad educativa dentro de la institución y mejorar el ámbito social de sus pares y estudiantes.

Esto hace que el educador participe activamente en la creación y generación de conocimiento, siendo él un investigador activo, reflexionando sobre la realidad de la escuela e indagando por innovar en la práctica pedagógica.

Algunos autores como Duke y Stiggins (1997) proponen estándares de desarrollo profesional y no estándares competitivos limitados a compensaciones económicas. Adicionalmente McCornick (1996), propone que los profesores y las instituciones de educación estén dispuestas a mejorar su práctica si consideran que hacen parte de su responsabilidad profesional, mientras se pueden oponer a ellas si se les obliga a ello.

Valoración:

Durante la realización de esta investigación la evaluación docente da cuenta que la FUAA está dentro de los parámetros de medición del desempeño docente, esto se evidencia en el concepto dominante que dan los docentes, que es la rendición de cuentas, puesto que la finalidad de la evaluación es la toma de decisiones sobre aspectos de orden contractual de promoción en la institución educativa.

Adicionalmente como lo menciona Niño Zafra (2001), la evaluación tiene como fin el analizar los resultados, en otras palabras el docente se ve limitado a cumplir unos objetivos, esto implica que el docente no puede innovar más allá de los propósitos de la institución educativa en la mejora de la calidad educativa.

Además, es importante resaltar que en la FUA se ha venido trabajando en la Tendencia sobre Desarrollo Profesional, este es un progreso en la creación de espacios que conlleve a generar una coevaluación entre pares para poder superar debilidades y mejorar en las fortalezas que cada docente tenga frente a su práctica. Así mismo la evaluación se puede realizar de manera integral con docentes de otros programas, en la medida que pueden encontrar soluciones a problemas afines con respecto a la evaluación y donde la interdisciplinariedad ayude a crear y solucionar problemas de investigación que aporte a cada docente en su área.

Existen contradicciones entre las políticas evaluativas institucionales, que expresan más una evaluación de carácter integral y los instrumentos que evalúan aspectos contractuales y de enseñanza aprendizaje. Esta evaluación tiene un carácter cuantitativo, dado que finalmente se traduce numéricamente o porcentualmente, se establecen categorías y se toma como datos únicos y definitivos a partir de los cuales los entes de poder o autoridad toman decisiones. Finalmente, no es una evaluación formativa debido a que no facilita el crecimiento profesional de los profesores, no es participativa y menos aún se realizan procesos de retroalimentación y cualificación docente.

TEMATIZACION:

Eisner en el texto “El Ojo ilustrado” (1998), asevera que pueden existir similitudes entre diferentes actores dentro de la enseñanza y en las instituciones educativas, al realizar un estudio en una escuela relevante sobre su currículo o sobre las metodologías trabajadas en esta, se pueden interpretar y analizar para que sirva en alguna investigación que se esté realizando en otra Institución educativa.

Ahora bien al realizar la descripción, la interpretación y valoración del objeto de estudio, lo general es que aparezcan ciertas similitudes dentro de los instrumentos utilizados, Eisner (1998) conceptualiza los “temas” como unos rasgos dominantes de una situación o persona que definen o describen su identidad, teniendo en cuenta lo

establecido por Robert Stake, el término “generalización naturalista”, que se produce al realizar un estudio de un hecho educativo hallando su totalidad con una sumatoria de rasgos fundamentales.

Esta investigación ha de proponer unas temáticas que se han ido repitiendo a lo largo del estudio del hecho educativo y que se pueden examinar en otras instituciones educativas con programas de Educación a Distancia, a los cuales se esté realizando un estudio sobre la evaluación de educadores.

Los aspectos que son más recurrentes sobre la concepción de evaluación docente, en la institución educativa objeto de estudio y que son de gran importancia son: 1) la imagen que se tiene de control a la hora de realizar evaluación docente; 2) La estabilidad laboral teniendo en cuenta la evaluación docente; 3) La exhibición del trabajo realizado en clase o en las tutorías tanto virtuales como presenciales; 4) la intencionalidad de las políticas educativas y de evaluación docente de la institución educativa, que manifiestan una tendencia a una evaluación de pago por merito y/o rendición de cuentas por parte de los educadores en cada semestre. 5) Una generación de actividades que aportan a la innovación de actividades pedagógicas y educativas.

Las temáticas que más se han repetido por parte de los educadores referentes a las políticas educativas de evaluación docente, se indican con gran interés en la falta de conocimiento de los docentes de las políticas que los rige, tanto nacionales como institucionales, ya que están supeditados a las evaluaciones que se rigen en la institución educativa sin tener claro los criterios de esta evaluación, estos criterios están dados por los parámetros de la institución educativa teniendo en cuenta su proyecto pedagógico.

Esto genera una serie de consecuencias, ya que las políticas evaluativas suministradas por la institución educativa conlleva a manejar la evaluación como instrumental donde al docente se le evalúa por una serie de procedimientos y por resultados y no por una evaluación naturalista o cualitativa, como se ha pretendido

por medio del uso de formatos que tratan de generar un avance formativo para el docente, pero que aun así se sigue cayendo en la evaluación cuantitativa y de cumplimientos de objetivos. Esto implica que al docente se le limiten los campos de acción, ya que debe, cumplir con una serie de requisitos que él ha adquirido de manera contractual.

Las temáticas referentes a la evaluación de los educadores dentro de esta modalidad están referidas a como se pueden generar metodologías que puedan mejorar las prácticas dentro de una evaluación formativa, y que ayude a corregir el quehacer docente, es claro que en algunas instituciones educativas con esta modalidad de la Educación a Distancia, han podido generar metodologías que apoyen la necesidad de evaluar al docente de una manera menos represiva, teniendo en cuenta que el desempeño docente se ve afectado por las consecuencias que tiene esta evaluación.

Una de estas consecuencias es la medición de la labor docente en aspectos como la metodología de trabajo, el cumplimiento de labores establecidas en el contrato, más rigidez a la hora de la vigilancia de las clases y el control sobre algunas acciones que el docente realiza.

La evaluación también es vista como un instrumento para cumplir con requisitos que exigen actores externos a la comunidad educativa, organismos que tienen a su cargo los procesos de calidad. Adicionalmente es recurrente que los maestros consideren que la evaluación es un método de control y no es análisis y de retroalimentación de los aspectos relevantes de la práctica pedagógica.

CONCLUSIONES

Las conclusiones y las recomendaciones de este trabajo investigativo se basan a partir del análisis de información, para caracterizar la concepción de evaluación docente en la Educación a Distancia y la relación que existe con el desarrollo profesional docente, adicionalmente generar algunos lineamientos para analizar cómo se puede mejorar la evaluación dentro del ámbito de la Educación a Distancia. Este trabajo investigativo reconoce, al Docente como un investigador de su propio que hacer y un innovador en los diferentes campos donde se desenvuelve, así mismo se pretende presentar la evaluación como un proceso cualitativo y no como el resultado de un momento final de la enseñanza - aprendizaje.

La investigación que se realizó, dio como resultado la comprensión de las diferentes características que tiene la educación a distancia y la educación presencial, estas características están supeditadas en varias facetas. La primera faceta es el manejo del currículo, en la educación a distancia, el currículo es flexible e híbrido, los planes de estudio se adecuan a las necesidades de la carrera y de la población a la cual se establece, en la educación presencial el currículo es rígido y no es flexible a las necesidades de los estudiantes.

En la segunda faceta se observa una diferencia marcada entre las dos modalidades a la hora de realizar la evaluación docente, en donde la institución educativa en la educación presencial tiene diferentes criterios a la hora de valorar el quehacer docente, hay criterios de desempeño, criterios de manejo de grupo, criterios que tienen los mismos estudiantes sobre su trabajo, pero hay que aclarar que a veces la valoración no es objetiva y está supeditada a los cambios de introspección de sus alumnos. En la educación a distancia la evaluación se realiza de manera objetiva, es decir que la evaluación se realiza por objetivos (Tyler, 1949) donde, lo que se evalúa es una serie de criterios que manifiestan el cumplimiento de instrumentos de trabajo y la solución de los mismos, donde el tutor es evaluado por sus educandos a partir de estos instrumentos entregados a tiempo.

En la FUAA se han generado instrumentos para poder colaborar con la evaluación docente como la creación de una plataforma que ayuda a los estudiantes a evaluar al profesor tutor a partir de cuestionamientos sobre su desempeño a través de las tutorías y a través de lo que ellos pueden comprender del instrumento que les envía el tutor.

De la indagación realizada se puede concluir que las categorías trabajadas dan un paso importante sobre la evaluación docente dentro de la educación a distancia.

1. La concepción de la Evaluación Docente:

Dentro del marco de la Evaluación docente y con el uso de diferentes herramientas, como es en este caso, el uso de una plataforma virtual, la concepción de evaluación docente se ha pretendido cambiar en este ámbito, pero, en ejercicio la evaluación sigue teniendo una tendencia tradicional, en otras palabras, se limita a tener un control, a medir, a cuantificar, los procesos que los docentes realizan en cada tutoría o en cada clase, donde el cumplimiento de objetivos es lo primordial a la hora de evaluarlos. Entonces el quehacer docente se puede resumir en una actividad sumativa, en donde, el maestro debe cumplir con las normas establecidas, y es valorado de acuerdo a unos lineamientos previamente determinados, como lo son el cumplimiento de algunas de funciones que le han sido asignado, y la evaluación que realizan los estudiantes y el coordinador del programa.

Adicionalmente la evaluación desarrollada en los dos programas se valora cuantitativamente, la información que es proveída por los formatos de estudiantes, autoevaluación y del coordinador o director del programa se cuantifican y se dan a conocer estos resultados numéricos al docente de manera casi informal, en donde se pierde el uso de la retroalimentación como proceso de formación. La autoevaluación que realiza el profesor según Elliot (1986), se enmarca en uno de los tres enfoques que este autor enuncia, uno desde el enfoque técnico que implica llenar formatos, otro enfoque que es el práctico que permite estudiar el proceso pero no trascender

en él, y por último desde el enfoque crítico que permite transformarse. Desde esta perspectiva la autoevaluación que se realiza en los programas de Contaduría y Técnico profesional en sistemas se ubica en los dos primeros enfoques, puesto que, el proceso se realiza a través de formatos y consiste en la revisión de algunas prácticas que no trascienden a la autocrítica y por consiguiente al crecimiento profesional.

Cuando la evaluación refleja un planteamiento numérico menor a lo esperado se toma la decisión por parte del jefe inmediato a concertar con el docente un análisis más profundo de la valoración que se le ha realizado, en ese instante la evaluación llega a ser formativa; en este punto al generar una reflexión sobre su quehacer docente estimula a que el profesor tenga una autoevaluación que ayude a su desarrollo profesional.

Es por esta razón, que es importante repensarse la evaluación puesto que el proceso evaluativo que se maneja no contribuye a tener un desarrollo formativo integral, donde el docente pueda desarrollar estrategias que excedan lo que está preestablecido. En otras palabras, la evaluación docente se debe comprender como un proceso permanente cuyo interés sea el de generar reflexiones, críticas y valoraciones en donde, se permita el diálogo y la retroalimentación a partir de los resultados obtenidos.

2. Normatividad y Políticas educativas de evaluación Docente:

Dentro de la investigación realizada se puede evidenciar que el proceso evaluativo no se puede realizar como un hecho aparte a los demás ámbitos del profesor, además, las políticas Nacionales e Internacionales que son lideradas por el pensamiento neoliberal, buscan que las instituciones educativas se conviertan en empresas que buscan tener un producto sin tener conciencia sobre los diferentes ámbitos que intervienen dentro del proceso educativo formativo.

Dentro de las políticas institucionales que se manejan se tiende a contribuir a la generación de una cultura evaluativa, que cambie la concepción de la evaluación como una herramienta para el castigo, el control y la vigilancia, sino, como un trabajo colectivo que aporte al fortalecimiento de una cultura de formación cooperativa entre los diferentes actores de la enseñanza-aprendizaje.

Adicionalmente, las Políticas Institucionales que relacionan la evaluación de maestros y el desarrollo profesional y mejora de la institución en algunos aspectos se cumplen y en otros no, se cumplen en la medida de crean conciencia que los trabajos adicionales que tiene la FUAA son para fomentar la el beneficio al docente y no por cumplir un requisito más dentro de los criterios de evaluación docente. No se cumplen en la medida que los formatos de evaluación de profesores no se indaga sobre los procesos de formación continua, ni las dificultades que se tuvo durante el semestre, esto convierte a la evaluación en un proceso de medición y de valoración para la toma de decisiones en donde se deja de lado la evaluación como un proceso colectivo, formativo e integral.

Es importante aclarar que la educación, y el quehacer docente es una práctica social colectiva que debe poder tomar posturas reflexivas, donde se enmarque dentro de un enfoque globalizado, pero apartado de la visión de producción empresarial, que se vea más allá del cumplimiento de acuerdos, decretos y leyes, aproximando a la evaluación a ser una herramienta integral que promueva la formación integral.

3. Evaluación Docente en la Educación a Distancia:

En este aspecto se puede afirmar que los expertos en evaluación están en constante estudio de nuevos esquemas para evaluar la docencia, que busca un desarrollo profesional, recobrando el concepto de que el mejoramiento de la calidad educativa está en la formación permanente del maestro. Pero teniendo en cuenta que las

políticas educativas vigentes, sugeridas por organismos neoliberales, constituyen la creación de sistemas de evaluación que no privilegia al individuo, sino que se realiza de manera general sin tener en cuenta las múltiples variables dentro de la práctica pedagógica.

De ahí que los resultados de la investigación manifiesten que en la Educación a Distancia, la evaluación de docentes se realiza de manera tradicional, donde se ha pretendido utilizar diferentes métodos para realizar una evaluación naturalista, como lo es el uso de plataformas virtuales cuya finalidad es la generación de una evaluación formativa, pero aun así se cae en el uso de la evaluación sumativa, por ejemplo Iwanicki (1997) reseña que la evaluación docente comprende el uso de herramientas que ayuden al desarrollo personal, profesional y de la institución educativa, sin embargo, el autor plantea que solo se puede generar un desarrollo profesional Docente de calidad con docentes que tengan una continuidad en la institución educativa, puesto que profesores que estén periodos cortos no llegan a percibir el cambio en el trabajo y en el quehacer docente.

Es novedoso que dentro de la Educación a distancia el uso de plataformas para evaluar al docente tutor, pero, la evaluación se toma de manera muy procesal en donde, el docente es evaluado por sus estudiantes frente a unos criterios de procedimiento y de cumplimiento, donde se deja a un lado la crítica reflexiva sobre el quehacer docente y donde se maneja de manera estadística los resultados que se obtienen para poder incrementar los puntos salariales.

Hoy en día, las instituciones de Educación Superior, están aumentando sus carreras en la modalidad a Distancia, esto conlleva a que el docente debe capacitarse cada vez más en nuevas metodologías y en nuevas formas de generar espacios que aporten al estudiante en su carrera, esto también implica que el docente debe ser evaluado de una manera menos subjetiva y donde se reconozca su labor docente.

Adicionalmente la evaluación de la práctica pedagógica en la modalidad de la Educación a Distancia sufre de una incoherencia, ya que se equipara con la práctica pedagógica que se realiza en la educación presencial, esto implica que algunos instrumentos y criterios, que se utilizan para valorar el quehacer docente en una

clase presencial son los mismos utilizados en la clase de manera semipresencial o virtual, esto implica que el docente no es valorado en el ambiente en el que está sumergido su quehacer docente.

Por tanto, la conclusión que se hace referente a este punto es a de enfatizar en que las estrategias cuantitativas sirven para poder evidenciar de una manera estadística algunos criterios presupuestados para el trabajo del docente tutor, pero esto no necesariamente mejora el trabajo pedagógico en el aula. En este seguimiento de ideas se puede decir que los instrumentos o el uso de estrategias específicas e individuales no benefician el establecimiento de grandes sistemas de evaluación en general, pero si influiría en el desarrollo del docente, como es el caso de manejar una tendencia de evaluación con criterios más cualitativos y se puede sugerir el uso de ciertas estrategias como son:

- La entrevista semiestructurada a los actores de la enseñanza-aprendizaje.
- La posible observación de las tutorías virtuales o presenciales realizadas con los estudiantes.
- Sesiones de trabajo con sus propios pares académicos, donde se puedan analizar las dificultades del quehacer y encontrar una mejora esta dificultad.

En este aspecto es importante poder analizar los resultados después de haber podido aplicar estas estrategias y así poder evidenciar si se ha mejorado en el desempeño docente.

4. Evaluación Docente y Desarrollo Profesional Docente:

La evaluación de Desempeño es un instrumento que ayuda a formalizar y aumentar la calidad docente. Aunque es más que eso, la evaluación docente favorece la planificación de metodologías basándose en el rendimiento, facilita el diseño de sistemas de promoción profesional y permite descubrir necesidades de formación no adquiridas y estimula la relación entre los pares, generando una cultura cooperativa de orientación hacia el estudiante y retroalimentación continúa.

Es necesaria tener un sistema de evaluación docente que analice esta actividad desde una perspectiva multidimensional y holística, que se generen criterios de evaluación consensuados, donde sí, se establecen estos criterios de una manera integral pueden beneficiar a la Institución educativa y al docente, ya que permite conocer en qué medida los educadores están cumpliendo con los modelos de calidad; adicionalmente, proporciona, unos pasos para poder mejorar en la docencia y eficiencia de la educación en todos los ámbitos.

Pero, la evaluación de los maestros se ve a parte del desarrollo profesional, perdiendo así la finalidad con la cual fue creada y con la cual se quería llegar a un crecimiento profesional, es necesario que el ambiente institucional valore el hecho, que la evaluación de los educadores se ha comprendida como una finalidad educativa, donde se pueda orientar a una cultura que potencialice a los miembros de las instituciones educativas y genere una reflexión sobre la práctica, provocar la salida del individualismo profesional, extraer consecuencias de las experiencias a través de mecanismos de investigación acción y finalmente proporcionar un sentido histórico y una dirección a sus acciones.

Adicionalmente en la Educación a Distancia se puede concluir que no se realiza un desarrollo profesional docente, ya que la evaluación de los educadores no contribuye a que se genere un desarrollo de las competencias del maestro, teniendo en cuenta que los dispositivos e instrumentos de valoración son sumativos y de control, donde el docente cae en la finalidad de un cumplimiento de formatos y de disposiciones que se realizan contractualmente.

5. Tendencias de evaluación docente

Teniendo en cuenta el trabajo realizado y los datos obtenidos se puede afirmar que en los programas de técnico en sistemas y contaduría pública de la FUAU, la evaluación tiene una finalidad determinada a medir desempeños de competencias mínimas, y a seguir la tendencia de rendición de cuentas que es analizada en términos de cumplimiento de objetivos planeados para asegurar la efectividad del

servicio; lo anterior limita al docente a desarrollar su creatividad y participar en procesos que promuevan la participación y el trabajo en equipo para reflexionar sobre su labor docente en lo pedagógico como en lo institucional y poder aportar para mejorar lo que se hace día a día.

Por lo tanto es de vital importancia abrir los espacios para la reflexión acerca del quehacer de los docentes buscando la integración de equipos interdisciplinarios al interior de la facultad como también con otras universidades donde se discutan sobre temas similares que a su vez permitan identificar los aspectos por mejorar y que conlleven a la búsqueda de estrategias para crecer profesionalmente, reafirmando los aspectos positivos lo cual contribuye al mejoramiento personal como institucional.

Reconociendo el trabajo realizado y la participación de los maestros de la Fundación Universitaria del Área Andina sede de Bogotá y sede de Pereira, se manifiestan ciertas inquietudes y las reflexiones conseguidas al terminar la investigación, además de generar conciencia y una resignificación del que hacer docente, donde la comunidad académica participante se ha comprometido a generar espacios de retroalimentación y de estrategias que mejoren el desempeño docente. La Fundación Universitaria del Área Andina en su proceso de universidad Abierta y a Distancia manifiesta que sus docentes son un pilar importante en el engranaje de la Fundación, en este caso la institución educativa en su mejora de la calidad como institución y del desempeño docente están investigando cada vez más en la evaluación de docentes con el fin de crear proceso evaluativo tendiente a la formación y cualificación del docente en esta modalidad educativa.

BIBLIOGRAFIA

Acosta j., Obando P. (2011). "La construcción de políticas educativas desde un marco complejo de influencias: el caso de la evaluación en la educación superior de Colombia" *Políticas Y Experiencias De Evaluación En La Educación Superior En Colombia*. En: Colombia ISBN: 978-958-8650-16-6 Ed: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, v., p.209 - 223 ,2011

Ahumada, P. (1992). Evaluación de la eficiencia docente. Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Críticas a los métodos tradicionales de evaluación docente. En *Revista Perspectiva Educacional*. No. 19-20. Universidad Católica de Valparaíso.

Álvarez, F. (1997). ¿Qué hay que evaluar de los docentes?. Santiago de Chile: Chile.

Álvarez, J. (1993). El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. Recuperado de:
http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/Juan%20Manuel%20Alvarez%20Mendez.pdf

Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Editorial, Morata.

Bernal, H (s. f.). *Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior Abierta y a Distancia Sed/Colombia. 1984–1988*. Bogotá: Material no editado. Del archivo electrónico de Hernando Bernal.

Biggs, J. (1996). *Assessment and evaluation in Higher Education*, 21, 1, 5-15.

Blázquez, f; Alonso, L (2004). ¿Formación específica para el docente virtual? Edutec 2004. Barcelona, España.

Casanova, M. A. (1993) *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Connelly, F. (1989). Evaluación de profesores: una revisión crítica para una práctica reflexiva supervisada. Ponencia presentada al Seminario sobre Políticas de Remuneración y Formación de Profesores. Montevideo.

Coraggio, J. L (1995) *Propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿ sentido oculto o problemas de concepción?* Ponencia presentada en el seminario O Banco Mundial e as Politicas de Educaçao no Brasil, Sao Paulo. En *Evaluar lo Académico*. Organismos Internacionales, Nuevas reglas y Desafíos Ángel Díaz Barriga.

Cortés, (2009). M. B. P. L., de Acción Tutorial, V. P., & Tutorial, V. P. ÁREA ACADÉMICA. Recuperado el 26 de febrero de 2013 en la pagina web: http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:1sfoE5u9D2cJ:scholar.google.com/+MMM.+en+EAAD+Ma.+de+Lourdes+Hern%C3%A1ndez+Aguilar+M.A.T.E.+Bertha+Patricia+Legorreta+Cort%C3%A9s&hl=es&as_sdt=0,5

Curcio, C. L. (2001). Investigación cuantitativa: una perspectiva epistemológica y metodológica, Armenia: Kinesis Editorial, 2002.

De la Garza V. (2004). Evaluación Educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE, Vol. 9 Num. 23. Oct. Dic.

Denzin N. (1997). *Interpreting ethnography*. Londres sage.com

Díaz, A. (1992). La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal. Centro de Investigaciones y servicios educativos de la UNAM, México.

Díaz, Á. (2000) Evaluación académica. México: México: CESU-UNAM/Fondo de Cultura Económica

Dorrego, E. (2008) Edutec en Latinoamérica. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Numero 25 marzo 2008

Duke, D ;Stiggins, R.J.(1997) *Manual Para la Evaluación del Profesorado..* Colección Aula Abierta España Ed. Muralla

Duta Nicoleta, V. (2008) Desarrollo profesional del docente universitario y las dificultades de su práctica docente. Universidad de Bucarest.

Eisner, E. (1980), J. La Investigación-acción en Educación. Ediciones Morata. Madrid.

Eisner, E. (1998) citado por ROSALES, Carlos. (2000) *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.* Madrid: Narcea.

Eisner, E. (1998) El Ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós.

Forero y Otros (1999). Propuesta para evaluar el desempeño de los profesores de la UPN. Bogotá: UPN Dpto de Posgrado.

García Aretio, L. (2001). La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Ariel Educación. Madrid.

García Aretio, I. (1999). Historia de la educación a distancia. Revista iberoamericana de educación a distancia (ried). 2, 1, 11-40.

García R. (1989). Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Rialp. Madrid.

Gimeno sacristan, j (1993). El profesorado. Cuadernos de pedagogía n° 219 barcelona.

González Bernal, E. (2006). Formación del tutor para la educación a distancia y los ambientes virtuales de aprendizaje en la universidad colombiana 1974–2002. Colección tesis doctorales rudecolumbia. Bogotá: javegraf, p. 38.

Henao, M. (1999). Políticas públicas y universidad, santa fe de bogotá:colciencias

Himmel, E. 1997. Himmel, e. (1997). «impacto social de los sistemas de evaluación del rendimiento escolar», en álvarez, b. Y ruiz-casares, m. (eds.), evaluación y reforma educativa. Informe técnico 3. Usa, aid / aed, pp. 125-157.

Imbernón, F. (1994) *la formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Colección biblioteca de aula. Barcelona: grao.

Imbernón, F. (2000) *la formación del profesorado: formar para innovar*. Buenos aires: magisterio del río de la plata.

Iwanicki, E. (1997) *manual para la evaluación del profesorado*. Colección aula abierta . España. Ed. Muralla

Joint Commite on Standards for Educational Evaluation (1981) standards for evaluations of educational programs, projects and materials. Mac graw hill, nueva york.

Kemmis, S. (1997) *siete principios para evaluar un programa de desarrollo curricular*. En revista opciones pedagógicas, no 18. Universidad distrital. Bogota

Kent, R, (1997). Las políticas de evaluación, los temas críticos de la educación superior en américa latina, v. 2, los años 90: expansión privada, evaluación y postgrado méxico, fondo de cultura económica,

Kogan, M (1986). Higher education communities and academic identity. Higher education quarterly, 54, 207 – 216.

López, P. (2004). “evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria”. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 51 (volumen 18-3). Zaragoza: aufop, 221-232.

Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27418314.pdf>

Macdonald, B. (1971). The evaluation of the humanities curriculum project: a holistic approach. En theory to practice, 10, págs. 163-167

Mason, R. (1991). Moderating educational computer conference. Deosnews, deosnews 1(19).

Mccormick, R y James M. (1983), curriculum evaluation in schools. Londres, croom helm. (evaluación del curriculum en los centros escolares. Madrid, morata, 1996).

Mckernan, J. (2001) investigación-acción y currículo. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: morata

Men – ICFES. (2001). Bases para una política de estado en materia de educación superior. Bogotá, marzo de 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL REPÚBLICA DE COLOMBIA, Ley 715 de 2002

-----	Ley 30 de 1992
-----	Ley 115 de 1994
-----	Decreto 1279 de 2002.
-----	Decreto 1278 de 2002

Mora, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. Costa rica. Revista electrónica .actualidades investigativas en educación.

Morse, J. (1991): aproximación a la metodología cualitativo-cuantitativo triangulación metodológica, corner. Rev, nursing research, usa.

Narváez, M. (1998). Estudios sobre los criterios y formas de evaluación que rigen la educación nacional en dos colegios del departamento de nariño, tesis de magíster, universidad pedagógica nacional.

Niño L. (2001) *las tendencias predominantes en la evaluación docente.* Revista opciones pedagógicas, n.24. Bogotá: universidad distrital.2001.

Niño L. (2002) dimensiones de evaluación de la calidad de la educación. En opciones pedagógicas n.25, universidad distrital, bogotá: 27-42.

Novak, d.a.d.b. Gowin (1988). Aprendiendo a aprender. Barcelona: martínez roca.

Ontoria, A. (1992). Mapas conceptuales: una técnica para aprender. Madrid: narcea.

Organización para la cooperación y el desarrollo económico. (1997). Exámenes de las políticas nacionales de la educación. México educación superior. Francia: ed. Ocde recuperado de la pagina <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26698/1/articulo10.pdf>

Parlett, M. Y Hamilton, D. (1972) evaluation as illumination: a new approach in the study of innovatory programmes occasional paper 9, center for research in educational sciences, university of edinburgh.

Pastor S. (2006). La formación del docente universitario respondiendo a las exigencias de la educación superior. Monografía (licenciatura en pedagogía infantil). Chía colombia. Universidad de la sabana, facultad de educación.

Pedró, F. y Puig, I. (1999) *las reformas educativas*. En niño: revista opciones pedagógicas, n.24. Bogotá: universidad distrital.

Peña c. J. (2003). Desarrollo profesional del docente universitario. Monografías virtuales ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. N. 3 oei. Recuperado en 2 de agosto 2010 de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm>

Perdomo M. (2008). El rol y el perfil del docente en la educación a distancia (2010, 04). Educación a distancia. Buenastareas.com. Recuperado 04, 2010, de <http://www.buenastareas.com/ensayos/educacion-a-distancia/223477.htm>

Pérez A. y Gimeno J. (1990). *Comprender y transformar la enseñanza*, madrid: morata.

Reyes R. (2008). "la educación a distancia nuevas preguntas ante viejos retos" contextos y pretextos sobre la pedagogía. En: colombia isbn: 978-958-8316-59-8 ed: fondo editorial universidad pedagógica nacional, v., p.2 – 300.

Rivera M. (2006). La generación emergente en la evaluación de los aprendizajes: concepciones y modelos. Caracas, venezuela. Revista laurus, año/vol. 12, numero 022

Rodríguez, A. (2002). La educación después de la constitución del 91: de la reforma a la contrarreforma. Bogotá: magisterio

Rojas I. (2012). Construcción de un esquema para la evaluación de docentes del sistema universidad abierta y educación a distancia de la unam. *Voces y silencios: revista latinoamericana de educación*, 3(2), 77-84.

Rosales, C, (1990). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid: editorial narcea.

Rossenfeld, M. (1983). Valoración de la actuación de los docentes: un panorama. En academia no.5-6. Academia superior de ciencias pedagógicas de santiago de chile.

Rozo, A. (2008), "el horizonte de la virtualidad en educación a distancia: tras la creación de lo posible" contextos y pretextos sobre la pedagogía. En: colombia isbn: 978-958-8316-59-8 ed: fondo editorial universidad pedagógica nacional, v. , p.21 - 37

Rozo G. (1999). Evaluación formativa. Monografía universidad pedagógica nacional.

Sandoval, C. (1995). Investigación cualitativa.

Santos, M. (1992). Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares. Madrid: akal.

Satterly, - Swann, (1987). Los exámenes referidos al criterio y al concepto de ciencia: un nuevo sistema de evaluación. La revista *enseñanza de las ciencias*. Vol. 3, n° 6. Valencia, españa.

Schulmeyer, A. (2004). Estado actual de la evaluación docente en trece países de américa latina. Estudio presentado a la conferencia regional, *el desempeño de los maestros en america latina y el caribe. Brasil.*

Scriven, M. (1967) .the methodology of evaluation. En tyler, r. W., gagne, r. M. Y scriven m. Perspectives of curriculum evaluation aera monograph series on curriculum no. 1, chicago: rand mcnally.

Stake, R. (1967) .the countenance of educational evaluation. Teachers college record 68, april, pp. 523-40
Stronge, 1997).

Stufflebeam, D. (1971) educational evaluation and decision making. Itaca iii.: f.e. peacock phi delta kappa national study committe on evaluation.

Stufflebeam, D. Y Shinkfield, A. (1987). Evaluación sistemática - guía teórica y práctica. Barcelona: centro de publicaciones del ministerio de educación y ciencia, ediciones paidós ibérica.

Tyler, R. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: the university of chicago press.

Unesco (1999). Conferencia mundial sobre la educacion superior en el siglo xxi: vision y accion. En conferencia mundial sobre la educación superior. París.

Vasilachis I. (2006). La investigación cualitativa. En: vasilachis de gialdino, i. (coord.). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: gedisa.

Vasilachis I. (2007). “el aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales”, forum qualitative sozialforschung / forum: qualitative social research 8 (3) <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/290/638>

Villarini, A. (1996). 1er. Seminario taller sobre fundamentos y principios de evaluación auténtica. República dominicana: facultad autónoma de santo domingo.

ANEXOS

ANEXO A

LA EVALUACIÓN DE DOCENTES EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EL DESARROLLO PROFESIONAL REALIZADA EN LA FUNDACION UNIVERSITARIA DEL AREA ANDINA

El propósito de este instrumento es de recolectar información sobre la conceptualización que los profesores tienen sobre la Evaluación Docente en la Educación a Distancia en este programa y su incidencia en el desarrollo profesional del educador. Esta información hace parte del trabajo investigativo, con el cual se opta al título de Magíster de la Universidad Pedagógica Nacional.

Marque con una X su respuesta, o conteste en el espacio según corresponda.

Fecha: Día: _____ Mes: _____ Año: _____

1. Departamento o programa en el que trabaja. <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	2. Género: <ul style="list-style-type: none">• Masculino <input type="checkbox"/>• Femenino <input type="checkbox"/>
3. Qué tipo de formación tiene: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	4. Vinculación con la universidad. <ul style="list-style-type: none">• Cátedra <input type="checkbox"/>• Tiempo completo <input type="checkbox"/>• Planta <input type="checkbox"/>

1. ¿Qué comprende por Evaluación de Docentes?

2. En su concepto, la FUAA, en la aplicación de la evaluación de docentes, sigue las orientaciones _____ de las políticas:

Internacionales _____ Nacionales _____ Institucionales _____

Todas las anteriores _____. No conoce _____

Explique su respuesta:

3. ¿Conoce usted la normatividad institucional de la FUAA relacionada con los procesos de Evaluación de Docentes? En caso de ser afirmativo, comente sobre algunas Leyes, Decretos y Acuerdos de los que tiene conocimiento. De no ser afirmativa la respuesta pase a la siguiente pregunta.

4. ¿Cuál es su concepto sobre la evaluación de docentes que a usted le han aplicado en ésta Facultad o programa?

5. A su juicio, ¿Para qué la / lo evalúan?

6. Dentro del proceso que se utiliza para evaluar el desempeño docente, usted ¿Recibe retroalimentación oportuna de la información obtenida a través de los formatos de evaluación aplicados al final de cada semestre? ¿Qué opinión le merecen estos formatos?

Sí ____ No ____

Anote algún comentario que explique su respuesta.

7. Si los criterios de evaluación son entendidos como los juicios de valor que se extraen del estudio de las necesidades de quienes están implicados en la educación, desde su perspectiva, ¿los formatos cumplen con las necesidades que se presentan dentro de la modalidad de la Educación a Distancia?

8. De las siguientes tendencias, cuál considera usted que predomina en los propósitos y las prácticas de la Evaluación Docente que se aplica en la FUAA? Marque con una x la que considere que es:

- a. Las responsabilidades contractuales y cumplimiento de niveles mínimos aceptables de competencia -----
- b. Los profesores como investigadores en acción - - - - -
- c. La medición de docentes basado en el rendimiento de los estudiantes. - - -
- d. El reconocimiento económico según desempeño y producción académica.-

9. ¿Considera usted que se han realizado acciones prácticas para mejorar los procesos frente a la Evaluación de Docentes, que contribuyan al desarrollo profesional por parte de la FUAA?

Sí _____ No _____ ¿Cuáles?

10. ¿Cree que existe relación entre la Evaluación de Docentes y su desarrollo profesional como profesor universitario? Si ____ No ____ . Comente al respecto:

11. Teniendo en cuenta que la Evaluación de Docentes es una práctica Pedagógica y social, y que involucra a todos los docentes del programa, ¿usted podría considerar y apoyar que la evaluación se realizara de manera colectiva y no individualizada? ¿Qué opinión le merece esta propuesta?_____

12. ¿Qué actividades pudieran llevarse a cabo en su Programa para mejorar y cualificar la evaluación de docentes?

a. Reflexión individual sobre debilidades y fortalezas -----

b. Conferencias colectivas sobre el tema -----

c. Formación y participación en seminarios sobre aspectos que en grupo se podrían tratar frente a la Evaluación de Docentes -----

d. Otras _____ ¿Cuáles?_____

Gracias por su colaboración.

ANEXO B

LA EVALUACIÓN DE DOCENTES EN LA EDUCACION A DISTANCIA Y EL DESARROLLO PROFESIONAL EN LA FUNDACION UNIVERSITARIA DEL AREA ANDINA FUAA

-Entrevista –

La siguiente entrevista tiene como fin, conocer la opinión de los jefes del programa de dos distintos programas del centro de educación a distancia (CEAD), acerca de la evaluación de docentes que se realiza en el CEAD y como aporta esta valoración al desarrollo profesional de los profesores. Esta información hace parte del trabajo investigativo, con el cual se opta al título de Magíster de la Universidad Pedagógica Nacional.

Nombre: _____ Fecha: _____ Programa: _____

Los interrogantes son los siguientes:

1. ¿En su concepto la Evaluación de Docentes que se ha aplicado en el programa y los formatos utilizados, son los más coherentes para desarrollar en el profesor una mejora en el quehacer docente?
2. ¿Para qué se evalúa a los docentes?
3. ¿Los docentes reciben retroalimentación oportuna de la información obtenida a través de los instrumentos con los cuales se les evalúa al final de cada semestre? De ser así ¿Quién la proporciona?
4. ¿Considera que en este programa se han realizado acciones prácticas para mejorar los procesos de la evaluación de docentes? Y ¿cómo ha contribuido ésta al desarrollo profesional de los profesores?
5. ¿Qué actividades pudieran llevarse a cabo en su Programa para mejorar y cualificar la evaluación de docentes?

Muchas gracias por su colaboración.