



PROTOCOLO PARA LA PRESENTACIÓN INFORME DE INVESTIGACIÓN

MODULO I		IDENTIFICACIÓN	
País	República de Colombia		
Ciudad	Bogotá		
Entidad (es)	Universidad Santo Tomás Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia		
Facultad	Facultad de Educación	X	
	Facultad de Ciencias y Tecnologías		
Unidad Académica	Centro de Investigación de la Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia		
Programa Académico	Especialización en Pedagogía para la Educación Superior		
Autores		Rol	
Claudia Mónica Prieto Díaz		Investigador Principal	
Felipe Andrés Patiño Sarmiento		Coinvestigador	
Antonio León Gamma Bermúdez			
Laura Vanessa Rincón Vargas		Auxiliar	
Título del Proyecto		Prácticas Pedagógicas y Evaluativas en Educación Superior.	
Tipo de Investigación		Cualitativo de tipo descriptivo explicativo	
Línea Medular de Investigación		Enrique Lacordaire	
Línea Activa de Investigación		Pedagogía	
Grupo de Investigación		Filosofía, Educación y Pedagogía	
Semillero de Investigación			

RELACIÓN PROYECTO – CONVOCATORIA.				
Convocatoria Número	11		Fecha de Inicio	26/04/2016
Modalidad Convocatoria	OPS		Fecha del Informe de Avance	09/11/2016
	Nómina	X		
Proyecto Especial			Fecha prevista de Finalización	11 meses
Otro (especifique)			Radicación Informe Final	

Síntesis de Ejecución presupuestal a la fecha			
Rubros Financiables	Valor Aprobado	Valor Ejecutado	Valor Pendiente
Personal		1.000.000	
Equipos			
Software			
Viajes	1.750.000		1.750.000
Salidas de campo	2.350.000	2.240.000	110.000
Materiales	140.000		140.000
Material bibliográfico	500.000	110.700	389.300
Publicaciones	1.500.000		1.500.000
Imprevistos	800.000		800.000
Total	8.040.000	3.350.700	4.689.300
Observaciones:			



Equipos Adquiridos:

MODULO II

**ASPECTOS GENERALES SOBRE LA INNOVACIÓN Y EL
DESARROLLO TECNOLÓGICO DESARROLLADOS¹**

Resumen en español del proyecto (Máximo 20 líneas):

El punto de partida de la presente investigación corresponde a la necesidad de aportar nuevas miradas a los análisis realizados en torno a las prácticas pedagógicas y cómo se constituye la relación entre éstas y las prácticas evaluativas en la educación superior en Colombia. El énfasis de las reflexiones acerca de la praxis pedagógica en la educación superior, contempla el análisis del acto evaluativo en su vínculo con los procesos de enseñanza-aprendizaje a los que se incorpora.

Abstract en inglés del proyecto (Máximo 20 líneas):

The starting point of this research corresponds to the need to bring new perspectives to the analysis performed around pedagogical practices and how the relationship between these and the assessment practices in higher education in Colombia is constituted. The emphasis of reflections on the pedagogical practice in higher education, includes the analysis of the evaluative act in its link with the processes of teaching and learning that is incorporated.

Palabras clave: Pedagogía, evaluación, educación superior, prácticas.

Key Words: Pedagogy, assessment, higher education, practices.

Cumplimiento de los Objetivos.

	Porcentaje de cumplimiento.	Resultados relacionados (Verificables y medibles).
Objetivo general: Determinar la relación entre prácticas pedagógicas y evaluativas en educación superior.	100%	De acuerdo al análisis establecido entre las prácticas pedagógicas y evaluativas se detalla el estado de las prácticas pedagógicas y evaluativas en los docentes de USTA Colombia y su relación existente.
Observaciones:		
Objetivo específico: - Identificar las prácticas pedagógicas y evaluativas en el contexto de la educación superior.	100%	Rastreo teórico y conceptual para identificar las prácticas pedagógicas y evaluativas en educación superior.
Observaciones:		
Objetivo específico: - Reconocer la concepción de las prácticas pedagógicas y evaluativas desde la perspectiva de docentes y estudiantes de la USTA Colombia.	100%	A través de las entrevistas a los docentes y las encuestas a los estudiantes se obtiene información de los programas en las sedes seleccionadas. Bucaramanga, Medellín, Tunja y Villavicencio.
Observaciones:		

¹ Tomado de NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE INFORMES RELACIONADOS CON PROYECTOS FINANCIADOS TOTAL O PARCIALMENTE POR COLCIENCIAS. Dirección de Desarrollo Tecnológico e Innovación. Bogotá D.C., Febrero de 2010.



• Objetivo específico: • Analizar las relaciones que confluyen entre las prácticas pedagógicas y los procesos de evaluación en la educación superior.	100%	Se establece el análisis de las categorías seleccionadas (Prácticas pedagógicas, evaluativas y metodológicas) para ver las relaciones existentes.
---	------	---

Productos		
Comprometidos	Nivel de Avance	Soporte
Artículo	50%	Informe final de investigación
Socialización resultados del proyecto en evento académico.	0 %	Se tiene proyectado socializar en próximos eventos académicos.

Desarrollo del enfoque metodológico. En una escala de 0-100 Establezca el porcentaje de cumplimiento del enfoque metodológico.	
Observación (Si aplica): Se desarrollaron las etapas del proyecto aplicando entrevistas y observación directa en las sedes de Tunja, Bucaramanga, Medellín, Villavicencio y Bogotá en los programas seleccionados.	95%

Cumplimiento del Cronograma.	Porcentaje de cumplimiento
Observación (Si aplica): De acuerdo a las fechas establecidas en la programación se logró cumplir con las etapas a desarrollar en el proyecto, de acuerdo a lo establecido en el cronograma se pospuso la fecha de entrega debido a que faltaba realizar algunas entrevistas a docentes en Bogotá para posteriormente hacer el análisis de la información.	90%

Dificultades enfrentadas en la realización del proyecto - (Si aplica).
La disponibilidad por parte de los docentes en algunos programa para la ejecución de las entrevistas, lo cual generó atraso en la entrega del proyecto.

MODULO III	TEXTO O CUERPO DEL INFORME (Para todos los proyectos)
-------------------	--



1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las prácticas pedagógicas y evaluativas en la educación superior han generado gran controversia en la academia, el cual requiere de reflexiones pertinentes en cuanto a las necesidades educativas en atención a tres saberes: disciplinar, pedagógico y didáctico. Este saber situado desde la práctica entendiendo como el maestro comunica lo que sabe y lo transforma en hechos reales, en procura de abrir nuevos espacios de aprendizaje. Esta práctica debe despertar el interés del estudiante y a su vez permitir la creación de nuevo conocimiento. En este sentido, es importante pensar en las prácticas pedagógicas y evaluativas dadas como un proceso que se lleva a cabo en la formación de los estudiantes universitarios.

En la actualidad se viene presentando una serie de problemas en el aula que hace que los estudiantes universitarios se sientan desmotivados y no entiendan lo que explica el profesor ni mucho menos se dé un proceso de formación académica que lleven a situar al estudiante intelectualmente en el pensamiento contemporáneo, aprendan a pensar y a construir posiciones críticas frente a los problemas presentes en la actual sociedad. De igual manera, en los procesos evaluativos los estudiantes se ven enfrentados a cierto tipo de evaluaciones que no les permite generar un espacio de discusión frente a los procesos evaluados; estas prácticas se enmarcan de acuerdo a las dinámicas en las instituciones educativas, configurándose en torno a la relación prácticas docentes-acción evaluadora.

Por otra parte, siempre se ha visto reflejado el quehacer docente el cual replica lo aprendido por otros maestros sin tener en cuenta el ejercicio mismo de la función del maestro en sus prácticas pedagógica y evaluativas.

En este sentido, es necesario pensar desde la USTA Colombia específicamente en los siguientes programas: Licenciatura en filosofía y pensamiento político y económico, Psicología, derecho, ingeniería ambiental, odontología, Negocios Internacionales, Ingeniería de Telecomunicaciones ingeniería civil y Zootecnia. La correspondencia entre las prácticas pedagógicas y evaluativas en educación superior y de esta manera determinar las relaciones emergentes, la concepción y como estas mejoran los proceso de aprendizaje y evaluación en los futuros profesionales. Por ello, es necesario plantearnos la siguiente pregunta: ¿Cómo se constituye la relación entre las prácticas pedagógicas y evaluativas en educación superior?



2. MARCO TEÓRICO

Las prácticas pedagógicas y evaluativas en los contextos universitarios son un tema recurrente en la actualidad académica, sin embargo, la producción intelectual emergente frente a estas categorías es aún incipiente y en muchos casos centrada únicamente en los aspectos disciplinares de las prácticas, dejando de lado los elementos constitutivos tanto de la práctica pedagógica ejercida por el maestro, como por el saber que emerge de la reflexión sobre dichas prácticas.

La construcción teórica de dicha investigación se centró en el desarrollo de las categorías de didáctica universitaria, educación superior y prácticas de enseñanza. Entre las principales conclusiones que los autores enuncian aparece la idea del Sujeto de aprendizaje, en éste caso el estudiante, quien tiene un papel protagónico como receptor de las prácticas ejercidas por lo maestros, de allí la necesidad de centrar la mirada en él. Asimismo, se rescata la importancia de establecer una serie de condiciones para que los maestros tengan la posibilidad de pensar su práctica y posteriormente replantearla de acuerdo a la experiencia. Una de las dificultades expresadas por los autores está dada por la poca producción que hasta el momento existía alrededor de la temática investigada.

El segundo trabajo reseñado es el editado por Guillermo Londoño Orozco, docente de la Universidad de la Salle, quien en el texto *“Prácticas docentes en el contexto universitario”*, del año 2010, socializa el trabajo realizado por 41 docentes de la Universidad de la Salle alrededor de sus prácticas pedagógicas exitosas. Esto ante la necesidad de dar cuenta de la forma en que los maestros se preparan para uno de los retos vitales en los contextos educativos, el de disminuir la deserción estudiantil universitaria, que en Colombia llega al 45.3%, cifra que el autor pone en relieve con el fin de hacer sentir la urgencia con la que debe tratarse el tema.

Otro de los trabajos que permiten analizar la forma en que se ha abordado el tema objeto de investigación de éste proyecto, es el de Mario Díaz Villa, profesor de la Universidad del Valle, quien en el año 2000 publicó el documento *“La Formación de Profesores en la Educación Superior Colombiana: Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias”*, producto de un proyecto de investigación realizado. Allí, Díaz analiza la formación de los docentes de educación superior, resaltando las fortalezas disciplinares en los procesos formativos y por el contrario las falencias de los mismos en el ámbito pedagógico. También, hace una acertada reflexión alrededor de la carencia de una política de formación para docentes universitarios.



Educación Superior

La Educación Superior está enmarcada como un proceso de formación continua, en los ámbitos culturales, sociales, políticos, económicos fundamentados en la concepción humana y desarrollo integral de la persona.

De acuerdo a lo establecido en la constitución nacional, la educación es un derecho, un bien social que permite a las personas recibir una formación en determinado campo del saber.

En este sentido es pertinente contextualizar la educación superior a nivel Latinoamericana. El cual se ha consolidado como un proceso necesario para la inserción de los países en vía de desarrollo en las dinámicas económicas y políticas emergentes en el Siglo XXI, por lo tanto, se han movilizad o esfuerzos importantes en pro de fortalecer las dinámicas formativas al interior de las universidades con el fin de responder a factores de pertinencia, formación integral y calidad que se constituyen en exigencias globales en el mercado mundial.

En Latinoamérica desde la década de los 90, los Estados empezaron a realizar esfuerzos importantes por implementar estrategias enfocadas en la promoción y desarrollo de políticas de formación de capital humano en Ciencia y Tecnología; éste proceso devino en la construcción de políticas que fueron influenciadas “por factores exógenos determinados por la activa intervención de organismos internacionales (Naciones Unidas, UNESCO, OEA, IDRC) que constituyeron a lo que podría llamarse “el movimiento internacional para la aplicación de la ciencia y la tecnología a los problemas del desarrollo” (Jaramillo, 2009: 134). Producto de la implementación de dichas políticas aparecen una cantidad considerable de posgrados en los diferentes campos del conocimiento, lo que amplía la oferta académica en todos los países de la región.

Estas políticas promueven en la región una serie de responsabilidades que deben ser asumidas por las universidades y que se resumen en las siguientes demandas:

- Aumento de la cobertura de programas de posgrado
- Cualificación de profesionales en campos de la ciencia y la tecnología
- Formación de investigadores y promoción de la investigación como elemento sustancial en el desarrollo de los países.
- Construcción de la infraestructura necesaria para responder a las diferentes actividades académicas.

En el contexto particular colombiano se pueden evidenciar avances importantes frente a dicho proceso, tales como la ampliación de la cobertura y en consecuencia un número cada vez mayor de personas que acceden a estudios de nivel superior, asimismo, cada vez más instituciones y programas académicos llevan a cabo el proceso de acreditación de alta calidad haciendo evidente las prácticas evaluativas de los docentes y las instituciones de educación superior.

Por otro lado, emergen algunos desafíos alrededor de la Educación Superior, tanto en el contexto latinoamericano como en el colombiano, que deben ser asumidos en los próximos



años con el fin de que los sujetos puedan insertarse efectivamente en las dinámicas globales; por un lado, es importante que los países latinoamericanos piensen la Educación Superior de cara a las prácticas pedagógicas y evaluativas el cual permiten un mejoramiento educativo y a su vez se piensa en fortalecer los procesos de internacionalización con miras a expandir la oferta educativa rompiendo fronteras académicas. Por otro lado, la educación superior debe responder a las necesidades de los contextos en los cuales tiene impacto, pues a pesar de la competencia global, se busca que los sujetos sean capaces de resolver problemáticas locales que afecten sus entornos inmediatos.

Práctica pedagógica y saber del maestro

La pedagogía entendida como campo de saber se configura a partir de una serie de elementos que le dan sentido y la constituyen como un escenario en el que confluyen diferentes aspectos como el saber pedagógico y la práctica pedagógica, nociones necesarias para comprender la forma en que el maestro se relaciona tanto con el conocimiento como con el hecho educativo. Siendo así, no es posible entender el proceso educativo sin analizar la relación existente entre el saber pedagógico que constituye el maestro discursivamente y la práctica pedagógica que subyace a partir de una serie de dispositivos (didácticos, evaluativos, formativos, etc.) que emergen en las dinámicas entre la enseñanza y el aprendizaje.

El saber pedagógico articula varios elementos constitutivos del proceso formativo; la relaciones entre los sujetos, los saberes y las prácticas circunscritas en el hecho educativo. Asimismo, analiza el acontecimiento de saber que es la enseñanza y fortalece el campo de trabajo del maestro que es la acción pedagógica. El saber pedagógico permite la reflexión alrededor del contexto socio histórico en el marco de la institución educativa como sistema social, en esa medida también asume como propios los retos y los problemas de la educación contemporánea. En definitiva es “un saber que nos permite racionalizar el mundo de la vida, los sistemas sociales, las prácticas y los procesos educativos”. (Franco Serrano, 2010, pág. 152)

En esta medida, comprender la importancia del saber pedagógico en medio del entramado educativo brinda la posibilidad de reconocer el papel del maestro como intelectual de la educación, como gestor del conocimiento, y principalmente, como el actor principal del proceso de enseñanza. La reflexión intencionada sobre la práctica, la comprensión del contexto social, la visibilización de la institución educativa como un organismo vivo, la interdisciplinariedad y el reconocimiento de la alteridad, son elementos que subyacen alrededor de la configuración del saber pedagógico por parte de los maestros, de allí su vitalidad en los procesos de formación en todos los niveles educativos.

Por su parte, Zuluaga (1984) entiende la práctica pedagógica como una noción metodológica; de aquello que acontece en el salón de clase, de lo que hace cotidianamente el maestro, y como noción discursiva; que está constituida por el triángulo institución (escuela), sujeto (docente) y discurso (saber pedagógico). La práctica pedagógica se puede pensar a partir de cuatro dimensiones:



1. *Dimensión disciplinar.* Donde se hacen explícitos los saberes que provienen de las diferentes campos disciplinares o saberes específicos que el maestro posee y se encarga de enseñar.
2. *Dimensión procedimental.* Emerge en el escenario desde el cual el maestro piensa metodológicamente la forma en que va a enseñar. Estableciendo los medios, las mediaciones, la secuencia didáctica y los criterios de trabajo que permitan el desarrollo de sus espacios académicos y demás actividades curriculares.
3. *Dimensión estratégica.* La estructura que establece el maestro para llevar a cabo el hecho educativo, teniendo en cuenta los contextos y los sujetos de aprendizaje. En esta dimensión juega un papel importante la institución educativa como un organismo vivo, que está en relación con los demás sistemas sociales.
4. *Dimensión ético-política.* Hace referencia al papel que ejerce el maestro como sujeto político y en la construcción de sociedad. Reconoce el hecho educativo como un acto ético y político, desde el cual se construyen vínculos con los otros, y se definen las relaciones y las fuerzas que emergen alrededor de la educación.

De esta manera podemos entender que las prácticas pedagógicas se constituyen tanto de forma discursiva, como de la interrelación entre los sujetos que intervienen en el hecho educativo y los contextos socioeducativos que soportan dichas relaciones. En esa medida, la pedagogía como campo disciplinar, permite el reconocimiento del maestro como “el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber, y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza” (Zuluaga, 1999, pág. 14).

Las prácticas pedagógicas constituyen el eje central a partir del cual se configura el saber pedagógico, toda vez, que su ejercicio intencionado “ nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones” (Zuluaga, 1999, pág. 46). Por lo tanto, en las prácticas pedagógicas los maestros permiten la confluencia tanto de los saberes de orden disciplinar, como la consolidación de saberes propios del campo de la enseñanza. La construcción de una epistemología propia de la pedagogía es fundamental en la comprensión del hecho educativo como un escenario en el que es posible la producción de conocimiento. Frente a esto último se puede concluir que el concepto de práctica pedagógica involucra una relación de tres instancias que son: maestro, saber e institución educativa, una triada que existe en tanto relación y no como instancias aisladas (Martínez Boom, 2011).

Las prácticas pedagógicas no pueden comprenderse al margen de los procesos sociales y culturales de los contextos en los que están inmersas las instituciones educativas, pues tanto la institución como el maestro, hacen parte de un entramado social en el cual es necesaria la interacción entre los diversos agentes. En esa medida, la práctica pedagógica se refiere a “una práctica social, situada al interior de un contexto institucional, del sistema educativo y del



sistema social y atravesada por los ejes poder-saber, teoría-práctica, situacionalidad histórica y vida cotidiana” (Agudelo, Salinas, & Ramirez, 2012, pág. 31).

Los contextos sociales, los saberes propios del maestro, los modelos de institución educativa, la relación de la enseñanza con el aprendizaje, así como los saberes y conocimientos, se articulan alrededor del concepto de práctica pedagógica y de saber pedagógico, en la medida en que se constituyen en praxis sociales, que son mediadas por los sujetos; que en este escenario se consolidan como sujetos de conocimiento. La configuración de la pedagogía como campo disciplinar exige necesariamente la articulación tanto del saber pedagógico como la práctica, en un ejercicio de comprensión y reflexión alrededor de la experiencia del maestro en sus procesos de enseñanza.

La pedagogía y las prácticas pedagógicas en la educación superior

Las instituciones de educación superior son vitales tanto en la construcción de sociedad como en la consolidación de una serie de bienes culturales, tecnológicos y disciplinares que redundan en beneficio de las comunidades. Su papel es fundamental en el avance de la ciencia y en la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación de sus entornos. Estas funciones inherentes al quehacer de la Universidad, se encarnan fundamentalmente en la figura del maestro, quien desde sus procesos de enseñanza e investigativos es el encargado de fortalecer o promover estas dinámicas.

El papel del maestro es fundamental en la construcción del saber disciplinar, así como del saber pedagógico, pues es el actor principal alrededor del acontecimiento de enseñanza en los contextos de educación. Este saber pedagógico que emerge en los contextos universitarios está mediado por diferentes factores que inciden en su constitución, tales como “su formación académica, especialmente en el ámbito pedagógico; sus experiencias de formación como estudiante y profesor; sus vivencias en el campo laboral; sus concepciones de la vida, el mundo y la educación específicamente” (González Melo & Ospina Serna, 2013, pág. 96).

En las prácticas pedagógicas en el nivel de educación superior se ponen en juego varias tensiones, por un lado, la institucionalidad que tiene una incidencia directa sobre el papel del maestro, y por otro, el papel de los saberes disciplinares que adquieren un valor importante en detrimento del saber pedagógico. Otros aspectos que inciden en las prácticas pedagógicas tienen que ver con el lenguaje, la interacción, los contenidos y los marcos de referencia. Estos aspectos son definidos por Prieto Parra de la siguiente manera:

El lenguaje donde además de relacionarse los conceptos universales con los de cada persona, se construyen significados y a partir de ellos, identidades y códigos culturales. La interacción que si bien muchas veces es jerarquizada, debe establecerse y plantearse sobre bases participativas y flexibles que permitan trabajo de conjunto y supla las expectativas de todos los involucrados en la actividad educativa. Los contenidos se refieren tanto a los programáticos (oficiales) y los definidos por el docente (discurso de clase), como los tácitos o no explícitos (currículo oculto). Y los marcos de referencia hacen alusión a los contextos en sus diversas expresiones personales, locales, histórico-sociales, claves en el diseño y desarrollo de la



enseñanza-aprendizaje y a partir de los cuales pueden definirse las expectativas no sólo del individuo sino también de la sociedad en la que está inmerso. (Prieto Parra, 1990).

En el hecho educativo emergen diversas tensiones que modifican la forma en que se plantea la práctica pedagógica, entre ellos se puede resaltar que las características del ambiente afectan directamente la actividad del docente “Las experiencias personales e institucionales gradualmente comienzan a dejar una impronta de formación. Estos elementos aportan a generar una forma de ingresar y manifestar el saber pedagógico, que, en últimas, pone en evidencia el ser docente” (Patiño & Rojas, 2009), en este caso en específico se enfrentan problemáticas y matices propios del espacio universitario por lo que

El vertiginoso avance y transformación del conocimiento y su rápida obsolescencia, la progresiva masificación de la educación superior y la consiguiente heterogeneidad del alumnado, sumados a la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, son características que definen el escenario universitario. (Vincenzi, 2009, pág. 88)

En el contexto de la educación superior la práctica pedagógica y la pedagogía no se sitúan en un lugar de reflexión constante, lo que genera que sus conceptualizaciones sean vagas y correspondan a un lugar secundario dentro de las discusiones académicas. Sin embargo, la práctica pedagógica en el contexto universitario puede entenderse como “un proceso gradual, que se legitima en el campo aplicado y que asume, de esta manera, la validación de la teoría educativa, la construcción de la didáctica y la incorporación de la ciencia y la tecnología al quehacer docente” (Patiño & Rojas, 2009, pág. 101).

Existe actualmente un interés por el campo de la educación y la pedagogía, sin embargo, no se ha consolidado de forma concreta en la medida en que sigue constituyéndose como un campo subalterno a los saberes disciplinares. Lo que en gran medida, limita una configuración epistemológica que abogue por la inserción de la pedagogía en las discusiones alrededor de la educación superior. La práctica pedagógica del maestro corresponde a un lugar individual, de acuerdo a los intereses e ideales propios de cada docente, que no se articula con los demás campos del saber y que corresponde a un escenario de comprensión que difícilmente entra en diálogo tanto con la perspectiva curricular de la institución de educación superior, como con el modelo pedagógico de la misma.

Prácticas Evaluativas

La evaluación, así como las prácticas pedagógicas, se inscriben en un ámbito amplio que abarca el hecho educativo, cuya concreción se evidencia en categorías como aprendizaje, pedagogía, didáctica, investigación, evaluación, etc. (Malagón, 2007), de ahí que ésta forme parte de ese complejo y diverso ámbito que involucra políticas, enfoques, paradigmas, métodos y teorías en torno a la educación.

En el contexto actual del quehacer educativo, algunas reflexiones acerca de la evaluación, tanto en el ámbito de la evaluación institucional como de docentes y de aprendizajes en la



Educación Superior, señalan su vínculo con el principio de calidad como hecho orientador de cualquier transformación en el sistema educativo. No obstante, la falta de univocidad en relación con la acepción de dichos términos, hace necesaria la aproximación de las diversas posiciones conceptuales que favorezca desde los procesos académicos y pedagógicos, partir de un enfoque epistémico que aborde la evaluación, a fin de orientar los procesos bajo un sustrato conceptual y evitar la reducción de la función evaluadora, a prácticas erróneas o a un ejercicio de medición de resultados (Delgado, 2008).

En este estudio es necesario avanzar sobre la conceptualización de la evaluación y enfoque o modelos que le definen como una serie de “fuerzas” que van, en convergencia con Habermas, en el predominio de lo técnico-instrumentales, de las definiciones de las prácticas desde el desempeño de los estudiantes frente a unos objetivos específicos, y de lo alternativo, formativo y democrático emancipatorio.

En esta mirada, adjudicar a la evaluación un único papel como mecanismo de medición, de comprobación o de constatación, obstaculiza su comprensión como estrategia formativa, encaminada hacia el aporte de datos e información básicos para la adaptación y mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva es promulgada de control, inicialmente por Ralph Tyler al definirla como la forma más eficiente de ejercer control y validación de los contenidos enseñados, lo que está en directa relación con el determinar el alcance de los objetivos planteados por los entes institucionales internos y externos.

Si bien, la concepción técnico instrumental persiste actualmente bajo el ejercicio de los mecanismos de validación de los contenidos impartidos por el docente, con una presencia importante en todos los niveles educativos, es necesario reconocer que se requiere de las perspectivas de análisis de las acciones de evaluación que impliquen mayores alcances, tendientes en su mayoría, al énfasis en los procesos de formación centrados en el aprendizaje y el conocimiento.

Con especial énfasis en la educación superior, esto implica el estudio y abordaje de la configuración de algunas categorías y relaciones entre las prácticas pedagógicas y las prácticas evaluativas, que con frecuencia son ignoradas.

Mary Joy Pigozzi en su ponencia ¿Qué es la «calidad de la educación»? (Desde la perspectiva de la UNESCO), compila un análisis internacionales sobre la calidad de este campo de estudio, develando que son múltiples los factores que entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que sin duda están supeditados a la aplicación de instrumentos para evaluar la calidad de la formación.

La relación entre el educando y el profesor es clave. Sin embargo, los insumos, procesos, entornos y resultados que rodean y promueven (o impiden) el aprendizaje también son importantes. Se puede percibir que estos inciden sobre la calidad de la educación a dos niveles: (a) del educando en su entorno de aprendizaje y (b) del sistema educativo que crea y sostiene la experiencia de aprendizaje. (2006, p. 45)



Esta reflexión se encamina hacia la comprensión de aquellos aspectos que son insumos reales, concretos y cotidianos dentro del ejercicio de formación, por lo que se encuentra en ello un eje de desarrollo, que permite, en una mirada amplia y profunda, una comprensión más acertada y cercana hacia la evaluación como proceso. Ahora bien, pensarse la enseñanza como ejercicio reflexivo y de co-construcción entre maestros y estudiantes, requiere de, a su vez, reconocer que las prácticas pedagógicas converjan con dichos procesos, en un ejercicio de retroalimentación que, como lo anota Anijovich.

La enseñanza que considera el enfoque de la evaluación formativa busca, de manera permanente, explicitar y compartir con los alumnos aquello que se propone que aprendan. No estamos muy habituados a compartir los objetivos de las tareas con los alumnos. Sin embargo cuando un estudiante sabe cuál es el objetivo de una tarea, puede dotarla de sentido y autoobservarse con mayor atención. (2012, p.16)

Así planteada, la evaluación en un sentido de auto-observación debe ser uno de los principios por los cuales el docente guíe la formulación, diseño, aplicación y retroalimentación de sus prácticas, la cual no está supeditada a la acción única y exclusivamente operativa o respondiente a una planeación aséptica de la realidad educativa. Por demás es necesario que la evaluación responda a la claridad implícita que implica el preguntarse por para qué hace ciertas actividades, cuál es el sentido de las acciones que realiza, cuál es el aporte para el proceso de construcción de conocimientos, cómo tener presente las particularidades e intereses de los estudiantes, en qué medida estas responden a los planes y programas de contenido, entre otras, que se tornan las directrices mínimas que orientan cualquier práctica educativa, independiente del nivel académico en el que se ejerza esta actividad.

En concordancia con esta perspectiva que pone en diálogo la evaluación con las prácticas pedagógicas, es importante resaltar el papel que ejerce el docente como mediador en el proceso de aprendizaje, aspecto en que es necesario reconocer al Grupo Redesvalle, quienes lo refiere en el artículo: Prácticas Evaluativas de Aula en IES del Valle del Cauca, así:

En el proceso de aprehensión y aplicación del conocimiento adquirido en la educación formal, el docente juega un papel fundamental como facilitador de dichos procesos cognitivos, aunque a veces se convierten en todo lo contrario. Se hace necesario entonces que los docentes cuenten con las bases pedagógicas y didácticas necesarias para impartir una óptima enseñanza, en donde sus estudiantes se promuevan y encuentren, por sí mismos, las herramientas básicas para construir sus propios conocimientos y entender su forma práctica de aplicarlos, a lo que denominamos saber hacer.

Es necesario retomar el papel trascendental que cumple el docente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, más no exime a los estudiantes de las responsabilidades que adquiere al continuar los estudios a nivel superior, por tanto no debe confundirse con la *flexibilidad* en términos de lo económico, como lo plantea Marcelo (2001), sino muy al contrario se espera que actitudes como la responsabilidad, sentido de pertenencia, tolerancia y solidaridad, estén ya conformadas, fortalecidas, donde solo sea necesario afianzar un poco de ellas, esto quiere decir que los docentes no son ajenos a la realidad que los estudiantes viven.



Las prácticas de evaluación del aprendizaje son actividades cotidianas que realizan los docentes dentro de su quehacer en el aula. Sujetos a la intermediación del conocimiento y a la evolución de sus estudiantes a partir de sus prácticas de enseñanza y de lo que este conocimiento hace en ellos, deben visualizar de alguna forma los cambios ocurridos, los avances o retrocesos, las nuevas formas de comportamiento de sus alumnos a partir de la asimilación de los nuevos saberes. (Cabrales, 2008).

De allí que, es necesario que los docentes adecúen y adapten sus prácticas pedagógicas y evaluativas a las nuevas necesidades de los estudiantes, con el fin de cumplir con las expectativas de los futuros egresados y así lograr que se consoliden los intereses en común, este será un paso significativo en la mejora de la calidad; la relación al interior del aula de clase es importante ya que en este espacio se cuece la construcción y producción de conocimiento, se cimientan las competencias que todo sujeto del siglo XXI requiere para ejercer su rol social en el mundo de la vida y la cotidianidad. Esta inquietud por la convergencia entre las prácticas pedagógicas y evaluativas, hace parte del sentir de estudiosos como Marcia Prieto y Gloria Contreras de la universidad de Valparaíso, quienes en el año 2008 comparten la experiencia que lograron desarrollar, escenario en donde encontraron una especial, y a la vez paradójica realidad, al plantear que:

Estos estudios podrían, asimismo, fortalecer el desarrollo de la evaluación como cuerpo de conocimientos, lo que facilitaría, a su vez, su contextualización en la realidad escolar. Asimismo, permitirían revisar los referentes que históricamente han informado las prácticas evaluativas, dado que podrían estar impulsando a muchos profesores a desarrollar determinadas prácticas, independientemente de la disciplina que enseñan, sin cuestionarse su sentido o funciones. También proporcionaría evidencias para analizar críticamente, tanto las políticas públicas que están enfatizando el desarrollo indiscriminado de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales como las normativas, reglas y procedimientos provenientes de las mismas escuelas, dado que podrían estar influenciando las concepciones evaluativas de estos profesores y, por ende, mediando sus prácticas. (p.258)

Teniendo en cuenta lo anterior, una de las funciones básicas con las que el profesor requiere cumplir, es la claridad con respecto a lo que se pretende con la clase, los objetivos que tiene propuestos y las formas que va a utilizar para evaluar lo que manifiesta, que los instrumentos para evaluar sean fiables y válidos, asimismo estos serán utilizados para realizar procesos de retroalimentación apuntando a mejorar y que todos tengan las mismas posibilidades de acceder al conocimiento, Cabrales (2008:142) señala frente al proceso, lo siguiente: “Evaluar es un proceso que facilita la toma de decisiones para proveer información al respecto de cómo están aprendiendo los estudiantes, cómo se está enseñando y cómo se puede mejorar”. No pueden ser solamente las evaluaciones, ni trabajos escritos, o exposiciones, sino abrirse a una infinidad de posibilidades para poder validar lo que se trabaja en el aula, es claro que las nuevas formas en que se dan los diferentes procesos comunicativos en el mundo actual, permean la vida de los estudiantes, como Cabrales (2008,148) lo manifiesta:



Este tipo de procedimientos como los exámenes escritos, son algunos de los instrumentos que mayoritariamente caracterizan la evaluación en Colombia y que bajo los nuevos paradigmas contextuales planteados, resultan reiterativos y obsoletos para una población estudiantil en creciente contacto con el mundo y que ha desarrollado una gran capacidad de aprender por sí misma.

La evaluación como proceso persistente, reflexivo y constante, no solo la actividad del docente, sino desde el papel del estudiante, es necesario aprovechar los momentos de retroalimentación, donde la toma de decisión que se haga, afecte de manera positiva el quehacer educativo. Si se persigue este objetivo y se logra alcanzar con la colaboración y compromiso de todos los actores educativos, realmente todas las IES, serán competitivas con altos estándares de calidad.

En ese orden, es necesario tener presente que es necesario asumir que el contexto de la educación superior requiere de situarse en este ejercicio reflexivo, pues en este convergen las lecturas sobre las prácticas reales que se desarrollan dentro y fuera del aula, y a decir verdad, en todo proceso de formación en que se vea la puesta en marcha de las prácticas pedagógicas, así como permite definir con mayor certeza lo realizable, lo definible, las limitaciones, lo realizable, las acciones de los participantes de la acción educativa desde sus diferentes roles. Se trata, entonces de asumir la concepción de la evaluación desde una relación de igualdad e importancia con los procesos de formación, lo cual no puede escapar de la cualificación permanente de los maestros, puesto que no se trata, exclusivamente de situarse en la enunciación de resultados, de escalafones, etiquetas, rankings, críticas o deliberaciones, sino encontrar en ello un planteamiento a desarrollar alternativas para la praxis de estos dos conceptos que le atañe al campo de la educación.



3. METODOLOGÍA

Descripción y alcances de la metodología:

Perspectiva descriptivo - interpretativa de la investigación

En los horizontes de la investigación, cuyo interés central se encuentra en la comprensión e interpretación de la realidad, el presente ejercicio se sitúa en las perspectivas que buscan abordar el problema y la naturaleza de la relación que existe o no entre las categorías de estudio, todo esto en el marco de una construcción de conocimientos que, tanto desde el enfoque epistemológico como en la ruta metodológica se guíen por una necesidad implícita de descripción como de significación de lo allí explorado, lo que le constituye como un ejercicio hermenéutico (Martínez, 2000) que se puede comprender desde la interpretación del sentido, relaciones y significado que los participantes le brindan a las prácticas evaluativas y pedagógicas que se viven en la institución educativa.

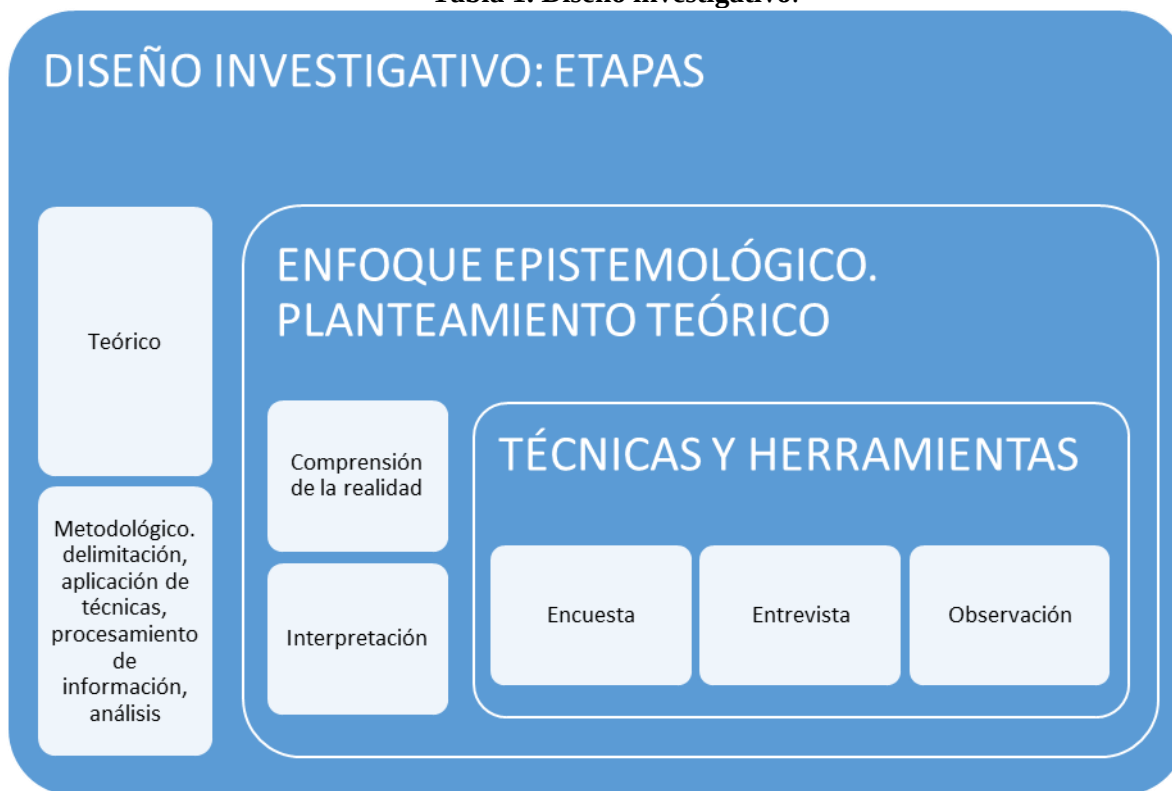
Es entonces un estudio que, de la mano a la comprensión de la realidad vivida y construida por los docentes y estudiantes, se aproxima a las concepciones y significados que la comunidad otorga a su experiencia educativa. En este sentido, y con la necesidad de superar, a su vez, las fronteras entre los aspectos cualitativos y cuantitativos, se procede a concebir la investigación desde los horizontes de la comprensión, para lo cual recurre a la descripción de los datos recogidos en la encuesta, observación de clase y entrevistas a docentes.

Es por ello, que la investigación no se inquieta por validar relaciones causales ni por develar diagnósticos frente a las denominadas buenas o malas prácticas docentes o situar las relaciones en términos de variables dependientes e independientes, sino que busca la comprensión de las formas en que los sujetos participantes se sitúan frente a su propia experiencia de vida en la universidad desde sus diferentes roles. Es en este sentido que la investigación es concebida desde la necesidad de triangular la información para profundizar en los debidos análisis, en una red de relaciones entre la formación disciplinar, las dinámicas de las clases, la incidencia de las modalidades, la importancia de la experiencia del sujeto estudiante, la relación entre el cuerpo de docentes, la experiencia de estos últimos, entre muchos otros aspectos, ampliamente desarrollados en los siguientes apartados.

De acuerdo con Páramo (2011) la investigación se asume desde la comprensión de la realidad como una construcción social, que tiene multiplicidad de visiones desde las cuales puede ser comprendida, y por tanto no solo explicada. Para tal fin, a continuación, se ilustra la forma en que se desarrolló el ejercicio.



Tabla 1. Diseño investigativo.



EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EN EL PROYECTO

Sistematización de los datos para la descripción.

Matrices de análisis para la interpretación.

Triangulación de la información para la elaboración de conclusiones.

Análisis de contenidos: categorización, estructuración, contrastación y teorización.

Descripción, interpretación, valoración y tematización de las categorías de estudio, en un marco de análisis para identificar las relaciones y distancias frente a lo planteado por los participantes y los intereses institucionales de la Universidad.

Fuente: elaboración propia del grupo investigador, 2017.

En esta visión de la investigación y aproximación a la construcción de conocimiento a través de la investigación, se asumen como aspectos fundamentales:

1. Desarrollo el marco teórico frente a las categorías de estudio, para con ello, formular los instrumentos de recolección de información, entendidos estos como encuestas, entrevistas, observación de clase y visitas insituo.
2. Participación en diversos espacios, nacionales e internacionales, para dar a conocer los avances (en su momento) y las conclusiones que se derivan del ejercicio analítico, esto



- con el fin de realizar una interlocución desde diferentes vías y posibilidades de comprensión del tema de estudio.
3. Reconocer en los docentes y estudiantes participantes fuentes idóneas de información, dada su experiencia directa en el campo educativo, y su relación con las categorías de estudio.
 4. Interpretar la información a la luz de la experiencia y experticia de la Universidad, al tiempo que teniendo en cuenta las diferentes realidades a las que se acoge dada su modalidad multicampus. Esta visión enriquece y brinda, a su vez, una lectura que invita a la problematización de las formas en que se lee y se plantean acciones dirigidas a las categorías de estudio, pero, ante todo, frente al contexto al que cada facultad y disciplina atiende.

De acuerdo con las fases de investigación señaladas y en concordancia con Sánchez Upegui (2010) y Eisner (1998), esta investigación construye unos instrumentos que una vez comprendidos, aplicados y desarrollados, son analizados desde matrices que permiten situar las voces de los participantes, al tiempo que posibilitan las posibles relaciones o diferencias entre sí. En este sentido es posible identificar las acciones, prácticas, sentires, concepciones y dinámicas que se desarrollan dentro y fuera de las aulas de formación, con el especial énfasis que implica el trabajar dentro del contexto de la educación superior.

Una vez organizados los datos en sus respectivas matrices se procede al análisis según las categorías planteadas, al tiempo que se tienen en cuenta los aspectos recurrentes para identificar aquellos aspectos emergentes que proporcionan información central para ampliar las comprensiones sobre el tema de estudio. Además, en este ejercicio se definen las formas en que los profesores y estudiantes, independiente de la modalidad de estudio, identifican aquello que denominamos práctica pedagógica y evaluativa. Esto en concordancia con lo señalado en el diseño metodológico, para lo cual, al mismo tiempo convergen los aportes conceptuales derivados de los autores desde los cuales se construye el estudio.

Técnicas

Como se muestra en los apartados anteriores, la investigación contó, por sus intereses de indagación con tres técnicas para la recolección de información: la encuesta, la entrevista y la observación de clase. Estas se transcriben en el instrumento matriz que permite el análisis de lo allí sistematizado.

La encuesta se entiende como aquella que permite la organización de una serie de cuestionamientos frente a las categorías de estudio. Esta se construye de forma tal que permite recoger aspectos como el rol del participante, la lectura de su realidad inmediata, la calificación y clasificación de su realidad, así como la relación que establecen entre sus intereses de formación y la experiencia pedagógica derivada de las relaciones con sus maestros. Esta se divide en tres apartados conceptuales definidos desde las prácticas pedagógicas, las prácticas evaluativas y las metodologías de clase.

Entre los participantes se destaca que se determinaron las muestras dependiendo de los profesores que fueron entrevistados y las clases que fueron observadas, a fin de establecer una



relación clara y certera frente al objeto de estudio. Como anexo se presenta la estructura de la técnica, y en los análisis se profundiza sobre los hallazgos producto de su aplicación y procesamiento.

La entrevista, por su parte, es entendida como la herramienta que permite consultar a profundidad aquellos aspectos referentes a las categorías de estudio. Esta fue construida, igualmente, en tres aspectos centrales: las prácticas pedagógicas, las prácticas evaluativas y las metodologías.

Para su aplicación se determina la muestra teniendo en cuenta la cantidad, inicialmente, de maestros que conforman cada programa, así como la disponibilidad de tiempos y espacios para los encuentros con el investigador. En ese orden, no se determina que sea una limitante el tipo de vinculación, los años de experiencia docente, la formación profesional, ni la edad o género del docente; sin embargo, estos datos son procesados y sistematizados para efectos de complementar y profundizar sobre los análisis.

Esta entrevista cuenta con rasgos de estructurada, ya que cuenta con preguntas predeterminadas, las cuales fueron respondidas una a una por algunos docentes; al tiempo que semi-estructurada, dado que en el desarrollo de la discusión o con la resolución a algún cuestionamiento, el docente daba por resuelta alguna de las preguntas posteriores. También contó con rasgos, si bien no intencionales, de entrevista biográfica, puesto que, en su mayoría, los profesores respondieron las preguntas recurriendo a sus relatos de vida, ejemplificando con casos o situaciones, así como situando en su experiencia, la relación con colegas de su mismo programa.

Frente a la observación, tuvo características de no participante, por cuanto se asiste a la sesión de clase sin incidir directamente en esta. El instrumento de registro también contempla los aspectos antes mencionados a fin de establecer relaciones de mayor precisión entre cada elemento referenciado. De su aplicación se derivan aspectos conductuales plasmados en el proceder o en la acción tanto de docentes como de estudiantes frente a la cotidianidad de las clases. Cada observación se desarrolla en los marcos de tiempo y espacio que se definen desde el mismo espacio académico sobre el cual se realiza el ejercicio, evitando al máximo cualquier injerencia sobre la dinámica habitual de formación.

A continuación, se presentan los resultados de la cada etapa del ejercicio propuesto, a fin de avanzar en la consolidación de los primeros análisis frente a las categorías de estudio.

Etapas 1:

A partir de la revisión documental se establecen las siguientes categorías de análisis: práctica, pedagogía, evaluación, educación superior. Para el rastreo documental se realizaron fichas de resúmenes analíticos los cuales permitieron elaboraciones que le apuntan a la fundamentación teórica frente a las prácticas pedagógicas y evaluativas de los docentes de USTA Colombia. En esta misma etapa, se delimitan los programas con quienes se propone realizar el ejercicio de recolección de información, siendo: Negocios Internacionales, Derecho, Ingeniería civil, Psicología, Arquitectura, Odontología, Contaduría, Licenciatura en Filosofía y Zootecnia.

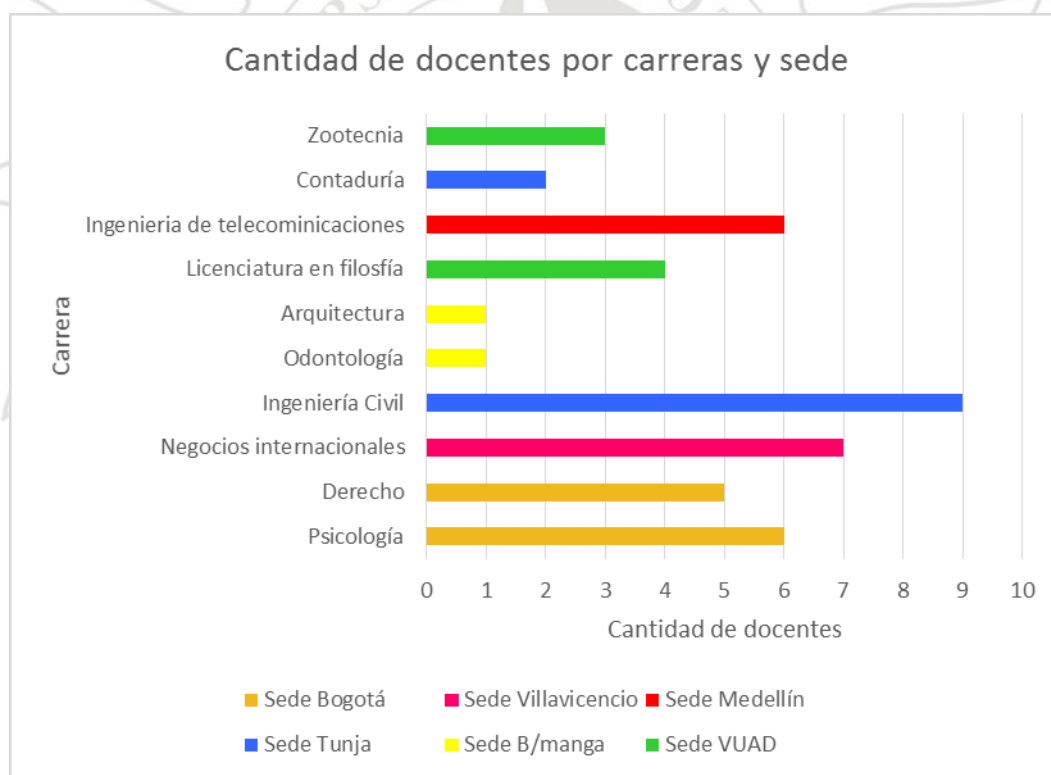


Etapa 2:

Con la revisión documental y de acuerdo a las categorías de análisis, se diseñan los instrumentos al tono de las técnicas ya referenciadas para proceder a su aplicación (ver anexo N° 1). De este ejercicio inicial se deriva el siguiente análisis de datos.

Análisis de la muestra

La población entrevistada está compuesta por 44 docentes pertenecientes a la Universidad Santo Tomás en las sedes y seccionales de Bogotá (11), Medellín (6), Tunja (11), Bucaramanga (2), Villavicencio (7) y adicionalmente de la VUAD (7), para la aplicación de la entrevista se tuvieron en cuenta 10 carreras que son las siguientes: Ingeniería civil (9), Odontología (1), Arquitectura (1), Negocios internacionales (7), Licenciatura en filosofía (4), Ingeniería de telecomunicaciones (6), Contaduría (2), Zootecnia (3), Derecho (5) y Psicología (6), como se puede apreciar en la siguiente gráfica.



Las edades de los docentes entrevistados en promedio es de 41 años, en Villavicencio las edades oscilan entre los 26 y 59 años de edad por lo que la edad promedio es 36 años, en Bucaramanga las docentes tienen 43 y 44 años, en la VUAD el rango de edades se encuentra entre los 26 y los 65 años de edad, con un promedio de 35 años, en Tunja las edades varían entre los 31 y los 62 años, obteniendo un promedio de 46 años, en Medellín el rango de edades

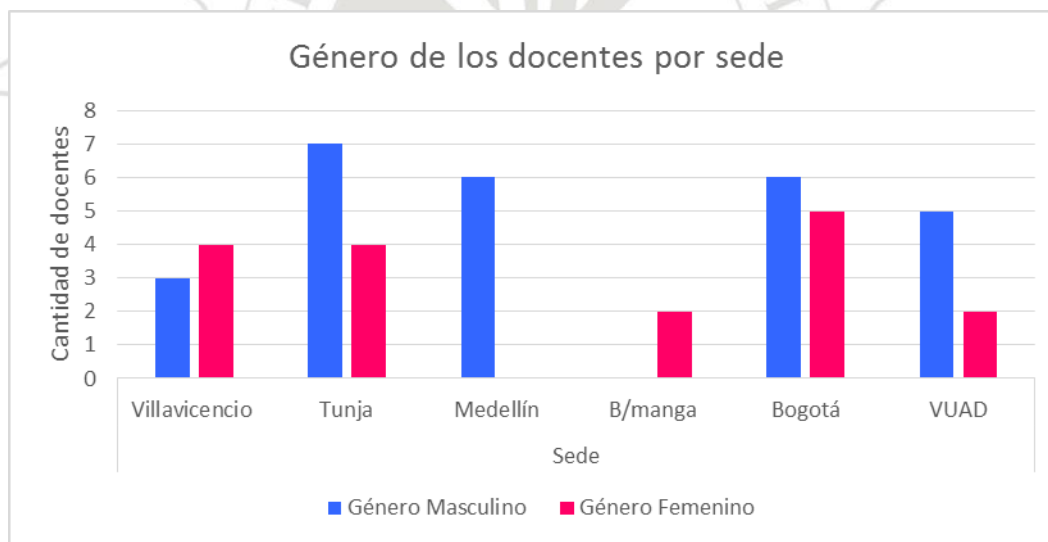


varía entre los 32 y 47 años con una edad promedio de 39 años y en Bogotá se tiene un rango de los 28 a los 55 años con un promedio de 41 años.

De los 44 docentes 27 fueron hombres lo cual representa un 61% y 17 mujeres lo que corresponde a un 39%.

A continuación, se muestra la respectiva tabla y gráfica con la relación entre el género y la sede en la que se encuentra el docente.

		Masculino	Femenino	Total
Sede	Villavicencio	3	4	7
	Tunja	7	4	11
	Medellín	6		6
	B/manga		2	2
	Bogotá	6	5	11
	VUAD	5	2	7
	Total	27	17	44

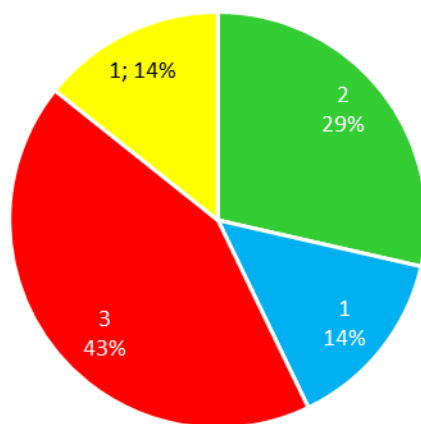


Parte de los datos analizados corresponden a la relación entre la cantidad de asignaturas que tiene a su cargo cada docente y la sede a la que pertenece. Información que se presenta a continuación en tablas y gráficas.



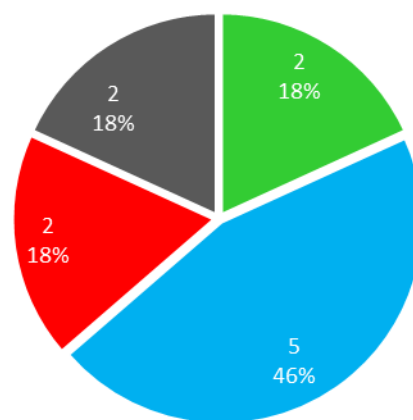
	1 asig ²	2 asig	3 asig	4 asig	5 asig	6 asig	7 asig	8 asig	No refiere ³
Villavicencio	2	1	3	1					
Tunja	2	5	2						2
Medellín	2	3							1
Bogotá	2	4	3	1					1
Bucaramanga	2								
VUAD					1	3	1	2	

Cantidad de asignaturas por docente: Villavicencio



■ 1 asignatura ■ 2 asignaturas
■ 3 asignaturas ■ 4 asignaturas

Cantidad de asignaturas por docente: Tunja



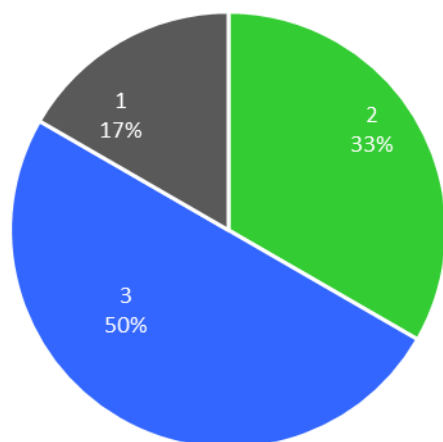
■ 1 asignatura ■ 2 asignaturas
■ 3 asignaturas ■ No refiere

² Asig: Asignatura

³ No refiere: el docente no indica el dato respectivo

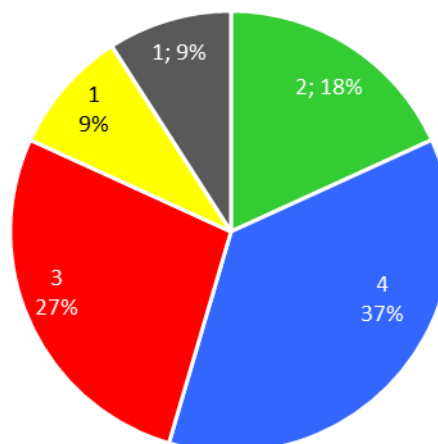


Cantidad de asignaturas por docente: Medellín



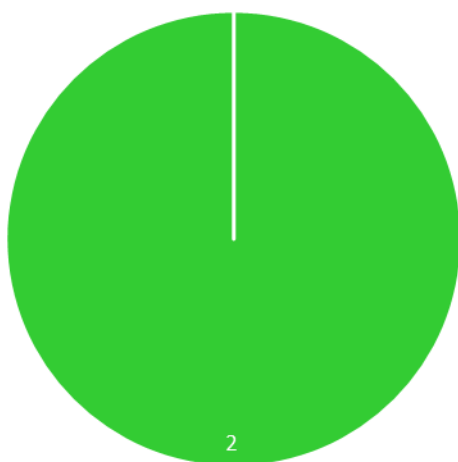
■ 1 asignatura ■ 2 asignaturas ■ No refiere

Cantidad de asignaturas por docente: Bogotá



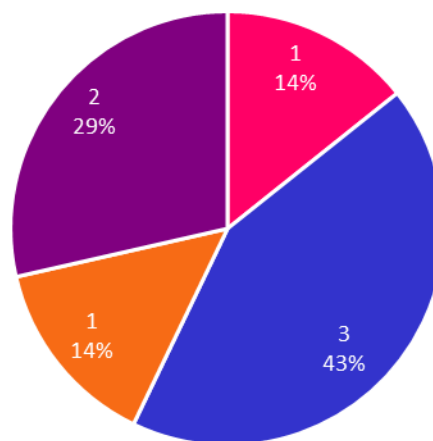
■ 1 asignatura ■ 2 asignaturas ■ 3 asignaturas
■ 4 asignaturas ■ No refiere

Cantidad de asignaturas por docente: Bucaramanga

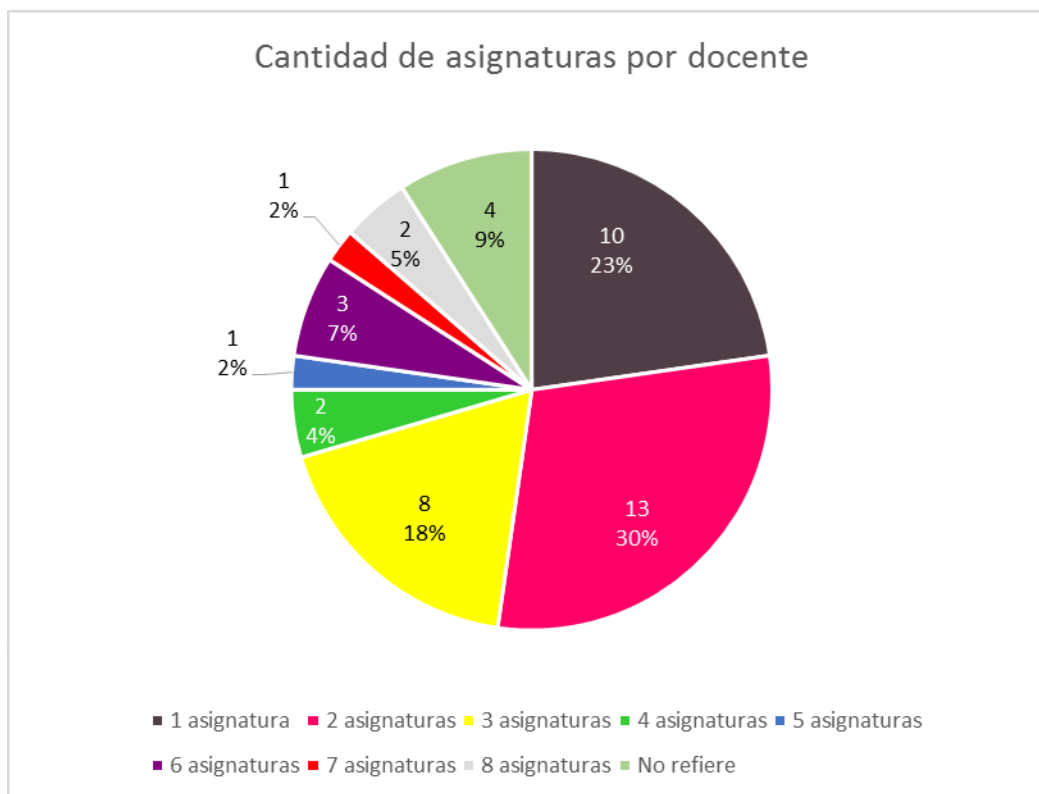


■ 1 asignatura

Cantidad de asignaturas por docente: VUAD



■ 5 asignaturas ■ 6 asignaturas
■ 7 asignaturas ■ 8 asignaturas



De acuerdo con esta información, es posible definir que no hay una hegemonía en la asignación de cursos, dado que oscila entre uno y tres espacios académicos. Otro de los aspectos relevantes está en que los docentes entrevistados evidencian que la mayor carga de asignaturas se da en aquellos que pertenecen a laVUAD. Un análisis inicial, y somero, podría sugerir que esta diferencia se da por la modalidad en que se desarrolla el ejercicio académico. Sin embargo, plantea inquietudes sobre cómo se comprende el desarrollo y puesta en marcha de procesos de formación bajo esta modalidad, aspecto que será ampliado en los análisis.

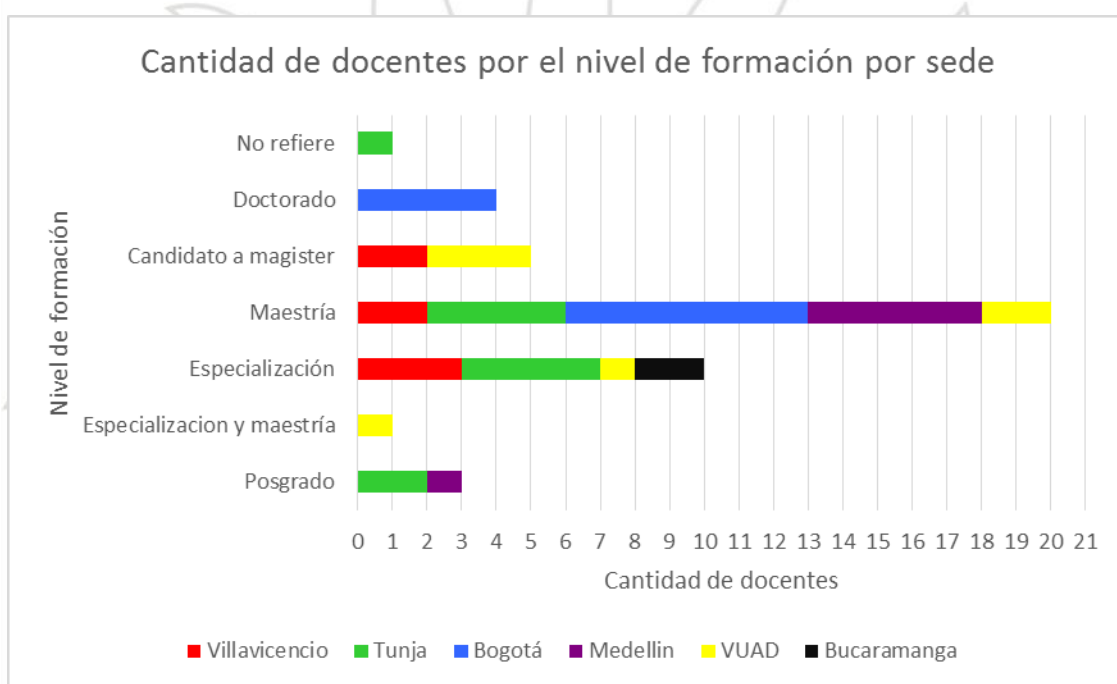
Otro aspecto relevante está en que no es posible determinar uniformidad en la contratación de docentes, puesto que se hace evidente quienes tienen a cargo una responsabilidad por horas cátedra y quienes ofrecen asignaturas en diferentes carreras de una u otra facultad sin que se constituya en un elemento que problematice, aparentemente, las dinámicas de clase o su relación con la comunidad educativa.

Por último, se presenta una tabla con la información referente al nivel de formación del docente y la carrera a la que pertenece, así como la gráfica referente al nivel de formación por sede.

	Posgrado	Especialización y maestría	Especialización	Maestría	Candidato a magister	Doctorado	No refiere
Negocios internacionales			3	2	2		
Contaduría			2				



Ingeniería civil	2		2	4			1
Ingeniería de telecomunicaciones							
Derecho				2		3	
Psicología				5		1	
Zootecnia		1	1		1		
Licenciatura en filosofía				2	2		
Odontología		1					
Arquitectura		1					



Por lo que se puede observar que en general los docentes entrevistados tienen un nivel de preparación posterior a su pregrado, la mayoría de estos tienen estudios de maestría o especialización.

Análisis entrevista y observación a la clase de los estudiantes

El cuestionario fue aplicado con 116 estudiantes de las sedes de Villavicencio, Bogotá y Medellín, las respuestas fueron bastante cortas y en general no destacan elementos negativos de los docentes.



En cuanto a las respuestas del área de las prácticas pedagógicas se puede decir que los estudiantes concuerdan en que los docentes tienen un dominio de la disciplina y que lo exponen de una manera clara, respecto a las actividades algunos estudiantes no indican con exactitud cuáles son, nombran “didácticas” o “ayudas audiovisuales” sin abordar verdaderamente las actividades que se desarrollan en el aula, adicionalmente se encuentra que aunque los cuestionarios fueron realizados en diversas carreras y diferentes seminarios no varían notablemente, pues la mayoría emplea exposiciones, talleres, guías de lectura, quiz, parciales, entre otras, por lo que se puede decir que los docentes no emplean actividades específicamente desarrolladas para su área de enseñanza sino que emplean actividades usuales enfocándolas en su espacio académico.

Respecto a la metodología de enseñanza, aunque en ocasiones no se evidencie en el aula (por lo que se observó), los estudiantes dicen estar de acuerdo con que esa es la mejor metodología que se puede emplear para el desarrollo de su proceso de aprendizaje, esto teniendo en cuenta que la mayoría de los docentes privilegian la aplicación práctica de los conceptos sin dejar de lado los elementos teóricos, adicionalmente es notorio que los estudiantes no realizan en su mayoría comentarios sobre los desaciertos del docente, por lo que no se pueden llegar a mencionar falencias de estos; los aciertos que en su mayoría mencionan es que son “comprensivos”, “seguros”, “dinámicos” y que “muestran dominio del tema”.

En lo referente a evaluación, cuando se les pregunta a los estudiantes ¿cómo evalúa el docente? Se encuentran dos tipos de respuestas, las primeras en las que mencionan que evalúan “bien”, “excelente” o “correctamente” y las segundas en donde solo mencionan las actividades evaluativas, como lo son parciales, quiz y evaluaciones, por lo que se puede decir que en su mayoría estos no notan que los docentes evalúen de otra manera sino que por el contrario solo tienen en cuenta los elementos que son plasmados en el papel, de manera que al momento de abordar los instrumentos que los docentes emplean se obtienen respuestas en los que mencionan que evalúan “oral o escrito”, describen porcentajes o vuelven a mencionar los parciales y quiz, por esto no se puede hacer una descripción concreta de los instrumentos teniendo en cuenta la perspectiva de los estudiantes.

Se encuentra además que en las evaluaciones se valoran los elementos teóricos y los prácticos, además que la mayoría de los estudiantes cree que los docentes son claros respecto a las condiciones, porcentajes, metodologías y al proponer los objetivos, expresando que cumplen con cada uno de estos elementos a lo largo del semestre, por último en cuanto a lo beneficioso de este proceso evaluativo en su desarrollo académico los estudiantes mencionan que consideran que es adecuado y que realmente este favorece su proceso, pues los docentes realizan retroalimentaciones, evalúan lo que imparten en sus aulas y tienen claros los criterios.

Para finalizar, teniendo en cuenta todo lo anterior, de las entrevistas de los docentes y las observaciones directas, se puede decir que los estudiantes no evalúan al docente de una manera crítica, pues aunque ellos mismos reconocen que tienen algunas falencias o que no emplean algunos elementos, los estudiantes no mencionan esto, por otra parte, en algunas de las observaciones directas se evidenció que en ocasiones no había un manejo de grupo, que los temas no les quedaban claros y que no participaban de la manera en la que refieren en los



cuestionarios, por lo que de cierta forma algunos estudiantes se preocuparon más por elogiar a los docentes que por responder de una manera sincera, crítica y precisa.

Etapas 3:

A través de matrices de análisis se establecieron las relaciones presentes en las prácticas pedagógicas y evaluativas en los programas y grupos objeto de estudio. Ver anexo N° 2. En tal sentido se presenta un análisis a las matrices por categorías:

4. AVANCE Y LOGROS

Prácticas pedagógicas en Educación Superior

Los escenarios pedagógicos que se configuran en la educación superior se han constituido a través de una serie de tensiones que se evidencian en la forma en que se establecen las relaciones, tanto en un plano subjetivo (maestro-estudiantes), como un plano conceptual (saberes disciplinares-saber pedagógico). Estos vínculos difícilmente llegan a encontrar un punto de equilibrio, privilegiando siempre unos sobre otros, subordinando y en algunos casos invisibilizándose en medio de las dinámicas cotidianas que emergen en las instituciones educativas.

La pedagogía en el contexto de la educación superior emerge en medio de una serie de condicionamientos que se evidencian en la imposibilidad de consolidar un discurso que permita articular las relaciones tanto subjetivas como conceptuales alrededor del hecho educativo. Condicionamientos que provienen de distintos sectores, por un lado, las dinámicas institucionales constriñen el papel del maestro, descentrando su práctica fuera del aula de clase y vinculándolo con acciones más cercanas a lo administrativo, lo que limita la reflexión alrededor de su propia práctica y de su accionar pedagógico.

Por otro lado, las exigencias provenientes de los entornos académicos, manifestadas en los procesos de medición, investigación y producción académica, ubican al maestro en un escenario en el cual está abocado a destinar parte de su tiempo al cumplimiento de una serie de requisitos encaminados a la obtención de puntos que los ubiquen en algún lugar del amplio ranking de investigadores actual. Sumado a esto, la aparición de una serie de políticas educativas demandan del maestro el cumplimiento de acciones que permitan alcanzar la denominada calidad educativa y que requieren de esfuerzos centrados en aspectos que en muchos casos se encuentran fuera de la finalidad pedagógica.

Hasta aquí se enuncian dos escenarios de discusión, el primero, y en el cual se profundiza en esta investigación, ligado con las tensiones emergentes en los escenarios pedagógicos en los que está inmerso el maestro, y el segundo, correspondiente a los condicionamientos externos que alejan al maestro de su función primigenia, enfocada en la enseñanza y en la consolidación del saber pedagógico. A continuación se enuncian una serie de tensiones emergentes en el trabajo de campo realizado en las ciudades de Medellín, Bogotá, Bucaramanga, Tunja y Villavicencio durante el desarrollo de la investigación.



Un elemento común encontrado a lo largo de las indagaciones con los maestros está ligado con el papel subordinado que adquiere la pedagogía respecto a la disciplina que se enseña. Se plantea que el conocimiento central es el disciplinar (ingeniería, odontología, psicología, etc.), y en esa medida, la pedagogía opera únicamente al momento de “transmitir” dichos conocimientos. Lo que implica una preponderancia de los saberes disciplinares sobre la pedagogía.

La pedagogía se concibe como un instrumento a través del cual es posible enseñar los saberes disciplinares. En esa medida la relación entre los saberes y la pedagogía es de tipo subalterna, sólo opera dentro del hecho educativo a través de su instrumentalización y de su aplicabilidad como método o metodología. Cabe resaltar, que las concepciones alrededor de la pedagogía en su mayoría se refieren a su subsistencia como un saber práctico a través del cual se operacionaliza el proceso de enseñanza y aprendizaje. Poco se reconoce de la pedagogía como un saber a través del cual es posible pensar la educación, pues es considerada un saber de segundo orden, que existe en la medida en que permite plantear un escenario práctico y en algunos casos irreflexivo.

Un elemento importante para resaltar, es la diferencia que existe frente a las concepciones alrededor del saber pedagógico y las prácticas pedagógicas por parte de los profesores pertenecientes a campos relacionados a las ciencias exactas, y los profesores del campo de las humanidades o las ciencias sociales. La posición frente a la pedagogía por parte de los primeros tiene un papel más instrumental, enfocado en la metodología y los métodos de enseñanza, mientras que para los segundos, el posicionamiento es de orden conceptual, articulado con sus campos disciplinares del saber, entendiendo que la pedagogía posee un campo propio de conocimiento, con un estatuto epistemológico que debe ser estudiado y comprendido a la par del saber disciplinar. En esta medida la pedagogía es comprendida como una ciencia encaminada a estudiar el acto de educar. Se basa principalmente en cuestiones de orden conceptual y organiza las formas de la enseñanza.

La falta de teorización alrededor de la pedagogía termina por banalizar el acto de la enseñanza, perdiendo valor epistemológico y relegándose a un escenario en el cual existe en la medida en que se enuncia en algunos espacios de planeación u organización de las actividades académicas. Allí no es posible hablar de constitución de saber pedagógico, pues la irreflexividad y la trivialización en la que se concibe la pedagogía, provoca su exclusión en el campo de la educación superior, funcionando únicamente en razón de un discurso básico que centra su mirada únicamente en los aspectos pragmáticos y didácticos que corresponden en algunos escenarios al interés particular del maestro, y que no requieren ningún abordaje conceptual o epistemológico.

Un ejemplo claro de la banalización e instrumentación de la pedagogía se puede visibilizar en enunciados tales como: “la forma en la que enseño es la misma con la que yo aprendí, por lo tanto, si yo aprendí es porque funciona”, “como yo sé los conceptos, los puedo explicar y enseñar”, “trabajo por talleres principalmente, que desarrollo a partir de los libros y que los estudiantes pueden poner en práctica”. En lo que se presenta es posible rastrear la imposibilidad de pensar la pedagogía como un saber determinante en los procesos de enseñanza, asimismo, es evidente la inercia desde la que se plantea el ejercicio de la educación, sin una base que sustente la práctica dentro de los espacios académicos.

El vínculo que se establece entre maestro y estudiantes se concibe en medio de un escenario de transmisor-receptor, la relación se basa en un lugar del saber y del no-saber, encarnado en una serie de prácticas pedagógicas en las que se privilegian los aspectos menos teóricos de los saberes, por lo menos en los casos de campos del saber cómo la ingeniería, la arquitectura o la odontología, donde el componente práctico es preponderante y constitutivo de la disciplina.



La experiencia, representada en la cantidad de años en que se ha ejercido la labor docente, se reconoce como el mejor elemento de reflexión alrededor de la pedagogía, pues es concebida como un escenario de aprendizajes y de ensayo y error, desde el cual se cualifica el ejercicio de enseñanza, sin embargo, se da de forma espontánea y no se plantea como un espacio para la consolidación del saber pedagógico, se simplifica en el acogimiento de metodologías que funcionan y deshecho de las que no, quebrantando unas de las condiciones de posibilidad más potentes para la consolidación de la pedagogía y del saber pedagógico.

Otro aspecto sustancial evidenciado en el trabajo de campo es la concepción de innovación o transformación de las prácticas pedagógicas, pues es recurrente el imaginario alrededor del cual la introducción de aparatos tecnológicos en las clases implica inmediatamente una transformación del hecho educativo. Asimismo, se plantea el dinamismo de un espacio académico en razón de la “motivación” que se ejerza en los estudiantes, o en el uso de tecnologías dentro del aula de clase, sin ninguna reflexión o implicación más allá del uso de las mismas.

Práctica evaluativas en educación superior

Las prácticas evaluativas de los docentes en educación superior, nos llevan a pensar la evaluación como un procesos continuo, dinámico y reflexivo que permita la articulación de la práctica pedagógica y el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes para que desde esta perspectiva se relacionen entre si y se obtengan resultados satisfactorios en la formación de los estudiantes universitarios.

En tal sentido es pertinente hacer un análisis al acto evaluativo y su vínculo con los procesos de enseñanza aprendizaje, los cuales han estado asociadas con frecuencia a las nociones de medición, certificación o constatación de los conocimientos adquiridos, y pocas veces, han sido relacionadas con la comprensión de las dificultades en la adquisición del conocimiento o como herramientas que aportan a un proceso (Litwin, 2005). Esto hace necesario abordar la problemática en torno a las acciones evaluativas en Educación Superior, desde una perspectiva amplia que permita reconocer los preceptos, las metodologías, los instrumentos, así como la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, componentes del acto evaluativo.

Desde algunos postulados teóricos se plantea que la evaluación debería asentarse en contraposición a los supuestos habituales, planteando al interior de las instituciones, una apuesta por recuperar el sentido genuino de la práctica educativa, distante de la medición con el propósito de certificar o acreditar (Litwin, 2005). En ese sentido corresponde, desde la evaluación, apuntar a favorecer los aprendizajes más que medirlos en el momento de cierre de un proceso o en un acto final de las prácticas pedagógicas.

De acuerdo a las entrevistas aplicadas a los docentes de la Universidad Santo Tomás en Bogotá con los programas de Derecho, Psicología; la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia con Filosofía, Zootecnia; Bucaramanga con Arquitectura, Odontología; Medellín Ingeniería de Telecomunicaciones; Tunja Ingeniería civil, Contaduría y Villavicencio con Negocios Internacionales.

Así, en la categoría de conceptualización relacionada con la evaluación es evidente en los programas de Negocios Internacionales, Ingenierías, Ciencias Económicas, Psicología, Derecho y Arquitectura emitir los siguientes enunciados “medir, estimativo, calificar,



verificar, validar, detectar, avance, cuantificar, resistencia, poder y rango”; mientras que para el programa de filosofía vista como “un proceso formativo a través de cual se realiza una valoración de los aprendizajes. Permite identificar fortalezas y debilidades por parte de los estudiantes, así como de los docentes” “la evaluación puede ser una oportunidad para el aprendizaje en la medida en que el estudiante reconoce su proceso formativo y puede reflexionar alrededor del mismo. Esto hace ver la evaluación como la forma en que el docente evalúa el aprendizaje de sus estudiantes a través de la disciplina que se enseña.

Por consiguiente hablar de evaluación es amplio y aunque muchas veces conlleva la acepción de medición como concepto cercano, algunas veces mal entendido porque denota un número, más no una cualidad o valoración, es necesario ampliar la posibilidad de mirar, observar, analizar, comparar los diversos matices de lo que se pretende o requiere evaluar, desde allí, hacer un pare y tomar la decisión más pertinente con el objetivo de mejorar los resultados, sin olvidar que en el acto educativo se trabaja con personas y por ser así entran más factores en juego, muchas veces ajenos a lo propiamente académico y es válido tenerlos en cuenta. Pensar en “el ideal que sea flexible y que permita el crecimiento de los estudiantes a través de los procesos llevados a cabo”; porque si bien es cierto “la evaluación permite identificar las problemáticas de los estudiantes y su objetivo es el de mejorar sus procesos de aprendizaje”, prácticas evaluativas están relacionadas con las diversas actividades que uno utiliza para esos conocimientos”.

Para los docentes las prácticas evaluativas están dadas como “los métodos empleados para medir el conocimiento”, “lo que se utilizó para poder llegar a desarrollar esa evaluación” “método puntual en que se realiza la evaluación”, “son las estrategias o herramientas para evaluar el proceso, con estas se evidencia si tiene las competencias básicas que debe tener el estudiante”.

Por ello, es importante reevaluar las prácticas evaluativas como uno de los factores que afectan los procesos de aprendizaje a nivel superior ya que este es uno de los ítems que determina el éxito o el fracaso contemplado como la deserción de los estudiantes en los primeros semestres en la universidad. Cuando se entra a revisar los procesos educativos es importante recordar la función de la enseñanza, y el principal líder es el docente, donde la concepción que tenga con respecto a la educación tiene una relación directa con el proceso que ejecuta.

Métodos y Metodologías

Frente a la categoría de métodos y metodologías, es posible definir que los docentes, de manera general, entienden por estos conceptos las formas o maneras de aplicar los conceptos que se desarrollan en las clases, así como el uso de herramientas o estrategias de orden didáctico para apoyar la relación teoría-práctica del contenido programático de cada una de sus asignaturas.



Para algunos de los docentes, estas se asumen desde tres enfoques claramente identificables, siendo: la enseñanza problémica, el aprendizaje significativo o pedagogías activas, y lo cognitivo – comportamental. Otro grupo de docentes asimila los métodos y metodologías con actividades dirigidas a la enseñanza, entendidas estas como el uso de materiales, recursos y técnicas para apoyar los contenidos, entendiéndose estos como la aplicación de talleres, estudios de caso, uso de simuladores, prácticas de laboratorio, salidas de campo, entre otros elementos que permitan establecer una relación entre el contenido visto en clase y su aplicabilidad. Lamentablemente, al consultar sobre los presupuestos teóricos sobre los cuales se plantean y desarrollan este tipo de ejercicios, los docentes, en su mayoría, no expresan claridad, lo que hace difícil situarles en algún enfoque, modelo o teoría como referente.

Para profundizar en estas variantes, es necesario hacer un énfasis en los comentarios realizados desde la rama de las ingenierías, derecho, psicología, ciencia y tecnología, y ciencias económicas, donde se encuentra, a modo de justificación de las actividades de aula, que el problema central radica en la profunda inquietud que genera para el docente el que los contenidos se “queden en el lugar de lo teórico”, por lo que apuntan a la aplicación de estos en situaciones tipo caso; distanciándose de la perspectiva planteada por filosofía, donde tiene lugar la disertación como posibilidad de movilización del contenido al conocimiento.

Esto se traduce en que para las ingenierías y las ciencias vienen a lugar el uso de ordenadores, ya sea para el desarrollo de ejercicios en simulación y laboratorio desde ejercicios específicos relacionados con soluciones exactas, como en el pre-diseño de maquetas y obras de intervención en situaciones análogas a la realidad, así como el estudio de casos reales (escenarios empresariales y tributarios) donde se presentan situaciones que requieren de abordajes precisos para su solución.

Desde las ramas judicial y psicológica se plantea el uso continuo de situaciones caso, algunas salidas de campo y observaciones, que permiten plasmar en escenarios situacionales concretos las soluciones que se requieren, con exclusividad de los referentes trabajados en clases. En este marco algunos docentes sitúan lo problematizador como posibilidad de reflexión y potenciación del conocimiento, así como el rol activo del estudiante como parte del ejercicio. Otro grupo de docentes hablan de la necesidad de establecer relaciones de saber-poder en términos de lo que representa para fortalecer la formación disciplinar, esto con especial énfasis en el programa de Derecho, ya que se plantea que parte de su ejercicio de formación deviene con el asumir y comprender que se dan relaciones verticales, de juicio, control y litigio en lo laboral, lo que a su vez representa una tensión inherente al hecho educativo de la legitimación de un saber dado por el docente y aceptado (sin mayor cuestionamiento) por parte del estudiante.

En la disciplina de la formación en filosofía se encuentra una distancia frente a lo hasta ahora presentado, la cual es importante de enunciar, puesto que circunscriben, en su mayoría, lo metodológico a la medicación que produce el escenario del debate para la relación entre la cátedra magistral y la apropiación o disertación sobre los discursos presentados una vez los estudiantes logran un análisis, reflexión y aporte (crítico o argumentativo) frente a los temas trabajados. Se resalta, que si bien los métodos para abordar los contenidos no varían mucho entre asignaturas (magistralidad acompañada de reflexión a través del diálogo para la mayoría



de las asignaturas), se estructuran los debates bajo los presupuestos del seminario alemán, por lo que la interrogación, disertación y sustentación de tesis cobra un lugar especial.

Retomando lo planteado hasta el momento, es necesario reconocer que al orden de lo institucional, se requiere una mayor comprensión de aquello que dentro del modelo pedagógico de la Universidad se entiende como metodología y método, dado que es significativa la distancia entre lo planteado en dichos planteamientos frente a las concepciones y acciones que desarrollan, en su mayoría, los docentes de los programas consultados. Ahora bien, ya que se resalta el centro que cobra la autonomía del docente para su ejercicio profesional, entendida esta como libertad de cátedra, es necesario que esta tome en cuenta los principios epistemológicos que le dan identidad a los procesos de formación propios de la Universidad. Por ello, es importante que se encuentren, en un dialogo concertado y profundo, aquellos presupuestos teóricos frente al ejercicio que el docente desarrolla con su contenido.

En este sentido, es necesario preguntar por el lugar que cobra, a su vez, el estudiante dentro del proceso, puesto que dentro del modelo pedagógico este se concibe como un interlocutor e interrogador del contenido para encontrarse con la construcción de conocimiento. Eso entra en una tensión importante en tanto es el estudiante quien, en palabras de los docentes, debe responder con competencia, ante los problemas que se presentan en relación al contenido. En pocos escenarios se evidencia el lugar de interrogador de las relaciones entre contenidos y prácticas, lo que tiende a situarse como un sujeto que debe dar cuenta, en su mayoría, de lo recibido en clase. Así mismo, no es evidenciable el lugar del trabajo en equipo en relación al trabajo individual, quizá debido al énfasis dado al contenido más que al trabajo con este.

Ahora bien, al realizar este análisis en relación a las otras categorías de estudio, es posible destacar que buena parte de los profesores consideran importante que las prácticas pedagógicas y las prácticas evaluativas sean coherentes con las metodologías. Sin embargo, es notable la dificultad que se presenta para que puedan realizar una convergencia entre estos aspectos y las construcciones que pueden lograr en el aula, especialmente por la comprensión que se tiene sobre los fundamentos epistemológicos a los que atienden cada aspecto mencionado. Se trata, entonces, de una necesidad de promoción en el docente, de la coherencia que se requiera exista entre el modelo pedagógico institucional, los presupuesto o enfoques de cada programa, las concepciones que el docente tiene sobre su hacer y lo que se espera del estudiante como profesional de su área de desempeño, por lo que la pregunta por las metodologías permite aproximarse a una relación, que se espera tenga mayor claridad, entre los resultados esperados sobre un curso o asignatura, el desarrollo temático, lo transversal definido desde el currículo del programa y el sujeto estudiante que allí se encuentra.



4 RESULTADOS, PRODUCTOS E IMPACTOS

Partiendo de los resultados producto de una serie de indagaciones realizadas durante el proyecto de investigación se pueden dilucidar algunos impactos posibles respecto a los procesos ligados con las prácticas pedagógicas y evaluativas por parte de los maestros de la Universidad Santo Tomás. A continuación se enuncian algunos de ellos:

Una necesidad especial que surge alrededor de las indagaciones tiene que ver con los procesos de formación pedagógica por parte de los docentes. Si bien es importante que sean expertos en sus campos disciplinares específicos, la consolidación de un saber pedagógico permite fortalecer sus procesos de enseñanza y promover espacios formativos acordes con los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En concordancia con el punto anterior, se hace necesario la implementación de espacios de formación alrededor del modelo pedagógico de la universidad, con el fin de ser articulado y apropiado en los espacios académicos, pues de ellos depende un proceso intencionado y consiente alrededor de las prácticas pedagógicas y evaluativas por parte de los docentes.

El acercamiento a las formas en que los docentes asumen tanto las prácticas pedagógicas como evaluativas hace pertinente pensar en un proceso de resignificación de las mismas, a través del cual sea posible situar la pedagogía y la evaluación en un lugar privilegiado dentro de las discusiones académicas al interior de la universidad.

Para la universidad los insumos producto de la investigación son de gran valor, pues a partir de los documentos generados se puede visibilizar un panorama general alrededor de la forma en que los docentes asumen el hecho de la enseñanza, posibilitando alternativas de formación y de cualificación docente, así como la reflexión alrededor del papel de la universidad en dichos procesos.



5 CONCLUSIONES

La pedagogía y la evaluación hacen parte esencial del proceso educativo, donde el docente y el estudiante comparten ambientes en cualquiera de sus niveles. Los distintos estudios arrojan que uno de los ítems más importantes es la comunicación clara, veraz y transparente, para que exista una articulación entre lo pedagógico a través de los objetivos trazados por el profesor y a su vez lo evaluado sea pertinente.

Las instituciones de educación superior tienen como horizonte la construcción de sociedades más justas, el aporte al desarrollo de la ciencia y la tecnología, y principalmente, la formación de ciudadanos. Estos ideales se encarnan a través de la figura del maestro, quien es el responsable en las dinámicas formativas y en la consolidación y construcción de saberes. Este escenario implica la reflexión alrededor de los saberes que confluyen en el acto educativo, por un lado los de tipo disciplinar, propios de cada profesión y que se consolidan como el eje central de formación, por otro, los saberes que se constituyen a partir de la enseñanza, es decir, el saber pedagógico.

En este sentido, es posible pensar en una dialéctica entre los saberes disciplinares y el saber pedagógico, que se configura en los espacios académicos y que se direccionan a través de la figura del maestro. Este ejercicio dialéctico, se ha establecido desde una dinámica jerárquica, en la que la pedagogía se establece como un saber subalterno frente a los saberes disciplinares. En algunos espacios la pedagogía se invisibiliza y pierde relevancia frente al proceso de enseñanza, que se asume únicamente como un aspecto metodológico necesario en lo que se denomina “transmisión de conocimientos”.

Esta invisibilización y reducción de la pedagogía a su aspecto netamente metodológico ha generado la banalización del saber pedagógico y la instrumentalización de la pedagogía, fenómeno que no permite la reflexión alrededor de la enseñanza, de la práctica pedagógica y del oficio del maestro. Entender la pedagogía únicamente como los métodos, las metodologías de enseñanza o transmisión de conocimiento impide el dialogo de saberes entre los disciplinar y la forma de enseñarlo, limitando el papel del maestro a aspectos únicamente relacionados con la explicación de temas.

Otro aspecto relevante encontrado a partir de las indagaciones generadas en la investigación tiene que ver con la ausencia de un modelo pedagógico claro que articule las prácticas de los docentes con los lineamientos de la institución. A pesar de la existencia de un modelo pedagógico claro por parte de la universidad, no se evidencia apropiación del mismo, y al contrario, la diversidad de metodologías “propias” de cada docente riñen con la posibilidad de promover ejercicios pedagógicos articulados entre disciplinas y campos de formación.



6 BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo, J., Salinas, D., & Ramirez, Y. (2012). *Concepciones sobre práctica pedagógica de las estudiantes de IX semestre de la licenciatura en pedagogía infantil*. Tesis de grado, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Anijovich, R. C. (2012). *Evaluar para Aprender, conceptos e instrumentos*. Buenos Aires., Argentina: Aique Educacion.
- Astorga Alfredo, B. R. (29-30 de Marzo de 2007). *Educación de Calidad para Todos un Asunto de Derechos Humanos*. Recuperado el Abril de 2016, de [www.unesco.cl: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf)
- Cabrales, S. O. (2008). Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: Sugerencias y alternativas para su democratización. *Revista Educación y Desarrollo Social* , II (1), Págs. 141-165.
- CAUCA, I. R.–G. (s.f.). *Caracterización de prácticas evaluativas de aula en IES del Valle del ...* (G. GIEFES, Productor) Recuperado el mayo de 2016, de Caracterización de prácticas evaluativas de aula en IES del Valle del [file:///Users/Bios/Downloads/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20Pr%C3%A1cticas%20Evaluativas%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20\(1\).pdf](file:///Users/Bios/Downloads/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20Pr%C3%A1cticas%20Evaluativas%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20(1).pdf).
- CESU, C. N. (2014). Acuerdo por lo superior 2034 - CESU. (Consejo Nacional de Educación Superior CESU) Recuperado el mayo de 2016, de Acuerdo por lo superior 2034 - CESU: www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-319917_recurso_1.pdf
- Congreso de Colombia. (1992). CAPITULO IV De las instituciones de Educación Superior. En *Ley 30 de Diciembre 28 de 1992* (págs. págs. 1-26). Colombia.
- Delgado, K. (2008). Evaluación en la educación superior. Lima: Universidad nacional mayor de san Marcos - Facultad de Educación.
- Estatuto Docente (2004). CAPITULO VII: DE LOS DERECHOS Y DEBERES DEL DOCENTE. (págs. págs 27-29). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Franco Serrano, J. M. (2010). El saber pedagógico del maestro como fundamento de la acción creativa y formativa en el aula de clase. *Docencia Universitaria*, 11, 149-158.
- González Melo, H. S., & Ospina Serna, H. F. (2013). El Saber Pedagógico de los docentes universitarios. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 95-109.
- Isaza, Luz Stella et al., (2005). *Practica pedagógica: horizonte intelectual y espacio cultural*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia
- Jaramillo Salazar, Hernán. (2009). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista CTS*, no 13, vol. 5, Noviembre de 2009. Colombia.
- Kisilevsky, M. R. (2011). Evaluación, indicadores, metas y políticas educativas. Madrid: OEI.Organizacion de Estados Iberoamericanos para le Educacion la Ciencia y la Cultura.



- Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-33). Buenos Aires: Paidós.
- Malagón, L. A. (2007). Currículo y pertinencia en la Educación Superior. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis* 10,35. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101220531A/16749>
[Re](#)
- Martínez Boom, A. (2011). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. *Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto*. Cúcuta: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Martínez, A. (2011). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. Seminario Internacional sobre Práctica Pedagógica, septiembre 15 al 17 de 2011. Cúcuta: Universidad Francisco De Paula Santander.
- OCDE. (2016). *La educación en Colombia - Ministerio de Educación*. (OCDE/ Paris) Recuperado el 18 de mayo de 2016, de mineducacion.gov.co.
- Patiño, L., & Rojas, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y educadores*, volumen 12, número 1, págs. 93-105.
- Prieto Parra, M. (1990). La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. *Revista Educación y Pedagogía*, 73-92.
- Prieto, Marcia, & Contreras, Gloria. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Ross, K, y Jurgens I, (2006), Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Estudios internacionales de la calidad de la educación. La planificación de su diseño y la gestión de su impacto.
- Salazar Vargas, D. P. (2009). Comprensión: eslabón fundamental para acercar las prácticas de estudio y las evaluativas en la educación superior: la aplicación como elemento fundante de la comprensión. *Revista La Sallista de Investigacion*. 2001, 1-10.
- Sánchez Upegui, A (2010) *¿Qué es la caracterización?* Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Serna, H. (1984). Capítulo 1 ASPECTOS CONCEPTUALES, Formación Pedagógica de Profesores Universitarios y Recursos para la Docencia. En CINDA, *PEDAGOGIA UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA: Antecedentes y perspectivas*. (págs. 51-61). Chile: CINDA.



- Vincenzi, A. D. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, volumen 12, número 2, págs. 87-101.
- Zuluaga, O. L. (1984). El maestro y el saber pedagógico en Colombia. Medellín: Universidad de Antioquia. Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia .

Informe avalado por:

Julio Ernesto Rojas Mesa, PhD
Director del Centro de Investigación
Supervisor del Proyecto
Centro de Investigación VUAD

Félix Hermanado Barreto Junca
Decano Académico
Facultad de Educación
Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia