

Sistema formativo de evaluación docente en instituciones de formación técnica y tecnológica: una propuesta lúdica

Training System for Teacher Evaluation in Technical and Technological Training Institutions: A Playful Proposal

Laura Parada-Romero¹

RESUMEN

Para responder a las necesidades de un mundo cada día más globalizado se hace urgente garantizar la calidad de la educación, siendo un factor fundamental la forma en que se evalúa a los/as docentes, en particular a quienes laboran en programas técnicos y tecnológicos que permiten a los/as estudiantes articularse con el sector laboral. La evaluación docente se ha visto limitada muchas veces a la aplicación de encuestas a los/as estudiantes, lo cual ha sido cuestionado, ya que se considera que no logra evaluar objetivamente y con idoneidad las habilidades, capacidades y cualidades de los/as maestros/as. En la investigación a la cual se refiere el presente artículo se analiza una alternativa a la evaluación docente, que involucra la lúdica. A través de un proceso colaborativo entre docentes y estudiantes, esta forma de evaluación redundante en la transformación de las realidades actuales, constituyendo una manera de fortalecer el proceso formativo.

Palabras claves: evaluación docente; lúdica; educación técnica y tecnológica; modelos de evaluación; procesos evaluativos.

ABSTRACT

To respond to the needs of an increasingly globalized world, it is urgent to guarantee the quality of education, a fundamental factor being the way in which teachers are evaluated, in particular those who work in technical and technological programs that allow the students to articulate with the labor sector. Teacher evaluation has been limited many times to the application of surveys to students, which has been questioned, since it is considered that it fails to evaluate objectively and adequately the abilities, capacities, and qualities of teachers. In this research, an alternative to teacher evaluation, which involves play, is analyzed. Through a collaborative process between

¹ Docente investigadora, Unitec, Bogotá, Colombia; doctora en Educación, Universidad Santo Tomás de Aquino, Bogotá, Colombia; edla2000@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-2990-0515>

teachers and students, it results in the transformation of current realities, constituting a way to strengthen the training process.

Keywords: *Teacher evaluation; playful; technical and technological education; evaluation models; evaluative processes.*

La presente investigación propone la participación activa de los y las docentes en la construcción de una evaluación de su labor a través del conocimiento del contexto de su institución y la reflexión sobre el sistema evaluativo institucional actual. Sin embargo, la propuesta no se limita a los y las docentes, sino que involucra al estudiantado, a los directivos de programa y a los profesionales de la educación para que, mancomunadamente, formulen alternativas de retroalimentación que permitan el desarrollo de la labor docente de una manera dialógica, propositiva y motivada.

La lúdica como experiencia cultural se puede considerar, de acuerdo con Jiménez (2017), como:

Una dimensión transversal que atraviesa toda la vida, no son prácticas, no son actividades, no es una ciencia, ni una disciplina, ni mucho menos una nueva moda, sino que es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica. Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana. (párr. 1)

En concordancia con lo anterior, se puede afirmar que el concepto de lo lúdico no se limita al juego, sino que es una forma real de comportamiento de vida que permite la libertad y ofrece la posibilidad de decidir cómo reflexionar, dentro de un proceso propio del sujeto que participa en una actividad. Es decir, posee un significado que representa bienestar personal e individual.

En términos de Héctor Ángel Díaz (2005),

La lúdica hace referencia a situaciones que producen diversión y placer y que van mucho más allá de juego y la recreación. A través de la lúdica los estudiantes expresan sus emociones, aprenden valores, y aprenden a convivir pacíficamente en un ambiente adecuado y oportuno. (p.15)

De acuerdo con lo anterior, es necesario que dentro de los procesos evaluativos se involucre a la lúdica como un elemento principal y que sean los/as estudiantes los/as protagonistas del proceso, pues ello les permitirá reflexionar acerca de sus opiniones y su axiología, considerada esta última como escala de valores. Lo anterior, teniendo en cuenta lo manifestado por Díaz (2005) cuando afirma que existe poca novedad en los modelos de evaluación y que la innovación está más bien en la manera en que se apropian o se ejecutan modelos ya existentes.

1. Planteamiento del problema

Una de las preocupaciones constantes de los gobiernos recientes de Colombia ha sido aumentar la cobertura educativa, especialmente a nivel de formación superior técnica y tecnológica (formación para articularse de una manera corta con el mercado laboral), para lo cual es necesario tener docentes capacitados/as que no solo cumplan con los estándares establecidos por el Ministerio de Educación, sino que, adicionalmente, estén a la altura para responder a las necesidades de la sociedad.

La Constitución Política de Colombia, en su artículo 67, afirma que la educación es obligatoria y gratuita hasta la educación media (9° grado, 4° año de secundaria), sin embargo, el acceso a la educación superior sigue siendo una gran preocupación en todas las regiones del país.

Buscando solucionar esta brecha, el Gobierno colombiano presentó el año 2014 una oferta de cerca de diez mil becas para formación técnica y tecnológica, conocidas como “Formación para el trabajo”, las cuales tienen una duración de dos a tres años, permitiendo a los/as educandos/as estudiar en un periodo corto e incorporarse rápidamente al mercado laboral. Asimismo, el Ministerio de Educación apoya procesos de articulación entre la educación básica media (4° año de bachillerato) y programas para la formación en el trabajo, planteando ciclos flexibles (en Colombia, ciclo propedéutico). El programa técnico se realiza en un año, el programa tecnológico en 2 o 3 años y la articulación al programa o ciclo profesional se realiza en el 4° y 5° año. Esto ofrece la posibilidad de que se presente continuidad y movilidad en un proceso donde los/as estudiantes se van titulando en la medida que cumplen los tiempos de formación (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

En este mismo orden de ideas y respondiendo al aumento en la demanda de tecnólogos/as en Colombia y el exterior, el Gobierno nacional, mediante un convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y otras instituciones de educación superior, se propuso aumentar la oferta académica hasta 2019, facilitando la posibilidad de obtener créditos, convenios y ampliando el acceso a la oferta de vinculación al sector real, es decir, empresas a nivel nacional y de todos los sectores.

Ahora bien, cuando se indaga en la calidad de la educación que se imparte, surge el tema de la manera en que se evalúa al cuerpo docente y, de manera más específica, cómo se llevan a cabo los procesos evaluativos. En la literatura se encuentra que la gran mayoría de dichos procesos están basados en modelos cuantitativos que son aplicados a través de instrumentos dirigidos a estudiantes, directivos y, en contados casos, a docentes. Cabe señalar que estos/as últimos/as no tienen participación en el diseño de los citados instrumentos, de manera que la actividad termina siendo solo un requisito de la institución, mas no una estrategia participativa. La evaluación docente generalmente se hace al final del semestre, lo que limita los resultados. Es requisito para continuar la contratación del o la docente, pero no constituye un proceso formativo de mejora y se entrega sin un proceso de retroalimentación que permita el crecimiento profesional en la docencia.

En las instituciones de educación superior tecnológica, los instrumentos para la recolección de la información de la evaluación docente son largos y poco claros. Estudiantes y profesores/as muchas veces optan por prestar atención a los primeros enunciados de los cuestionarios, mientras que los demás ítems son resueltos de forma aleatoria.

García *et al.* (2008) plantean que

El análisis y la evaluación de la docencia realizados por las instituciones, a partir de la aplicación de un cuestionario que responden los estudiantes al finalizar un ciclo escolar, resultan insuficientes para dar cuenta de la complejidad de las acciones docentes. (p.1)

Esta dinámica siempre ha generado en los/as evaluados/as una sensación de malestar, preocupación y, en algunas situaciones, la percepción de que es un proceso punitivo más que proactivo. Esta situación no solo aqueja a Colombia pues en la mayoría de los países latinoamericanos se copian lineamientos estadounidenses, europeos y asiáticos, los cuales no compaginan con nuestras condiciones sociales, económicas ni culturales. En el contexto

colombiano, la evaluación docente se diseña desde el Departamento de Gestión de la Calidad y Aseguramiento de la Institución Educativa, donde los citados problemas con respecto a los procesos de retroalimentación se ven avivados por el gran número de programas, estudiantes y docentes a evaluar. Llevar a cabo esta tarea de manera idónea implicaría grandes esfuerzos humanos, económicos y logísticos.

1.1. Pregunta de investigación y objetivos

La pregunta rectora de la investigación que aquí se presenta plantea la siguiente: ¿es posible cambiar la evaluación tradicional docente que tienen los actores de las instituciones técnicas y tecnológicas por una evaluación más formativa, de tipo lúdica y crítica? El objetivo general de esta investigación es determinar los lineamientos pedagógicos y metodológicos para el diseño de una propuesta lúdica de evaluación formativa docente, en el campo de la educación técnica y tecnológica, con un enfoque sociocrítico y con la participación de todos los actores del proceso evaluativo.

En cuanto a los objetivos específicos, estos son: 1) Identificar los antecedentes históricos relacionados con la evaluación docente en las instituciones de formación tecnológica y formación para el trabajo, en el contexto nacional e internacional, durante el periodo 2000-2017; 2) Desarrollar junto con los actores involucrados la formulación de lineamientos pedagógicos y metodológicos de evaluación docente para instituciones de formación tecnológica que contribuyan a cambiar la perspectiva de la actual evaluación sistemática por otra enfocada más hacia lo formativo; 3) Explorar posibilidades para instalar una estrategia lúdica o emergente como puente entre la actual evaluación tradicional conductista y la evaluación de tipo cualitativo.

1.2. Justificación

Los procesos de calidad se constituyen hoy en una exigencia para valorar servicios y productos no solo de tipo mercantil y empresarial, sino también del ámbito educativo, tal como sucede en universidades e instituciones de formación educativa para el trabajo. Es común escuchar en los

medios de comunicación los resultados de la evaluación de calidad de las instituciones universitarias, estableciendo cuáles son mejores en su desempeño respecto al estudiantado, su aprendizaje y las necesidades de la sociedad que demanda conocimientos.

Dentro del fenómeno de evaluar las instituciones de educación superior, un elemento fundamental de valoración y acreditación institucional es el rol del/la docente, persona encargada de orientar el conocimiento a través de estrategias pedagógicas y metodológicas, sobre la cual recae la responsabilidad de los resultados de aprendizaje de los/as estudiantes. Profesores y profesoras son evaluados/as buscando garantizar su idoneidad para la labor docente, sin estimarse que también debe existir una disposición del estudiantado a aprender.

A nivel mundial, Estados Unidos ha sido líder en procesos evaluativos a través de cuestionarios y baterías de preguntas para docentes, España ha realizado estudios de contexto que se rigen por indicadores y resultados cuantitativos, mientras que en los países asiáticos la productividad y la eficacia se constituyen en elementos de medición que también son de tipo cuantitativo. Por su parte, Colombia no puede ser la excepción en este tipo de valoraciones relacionadas con los desempeños y competencias docentes, motivo por el cual la calidad educativa y los procesos de acreditación han sido analizados con cuidado, especialmente durante los últimos 25 años.

La investigación doctoral de la cual da cuenta este artículo propone una alternativa al proceso de evaluación tradicional desde lo cualitativo, buscando evidenciar que a través del trabajo de docentes, estudiantes, directivos y profesionales de la calidad se puede generar una alternativa o una herramienta de evaluación que es eficaz, útil y novedosa.

1.3. Estado de la cuestión

En el mundo posmoderno en el que vivimos, cada día más globalizado, imperan los procesos de calidad de tipo administrativo, encaminados fundamentalmente hacia el consumismo, en muchas ocasiones de manera perversa. La educación en tanto elemento inherente a nuestra sociedad no está exenta de ser fiscalizada, observada y evaluada desde esta misma perspectiva, siendo considerada como empresa o negocio, y los/as estudiantes como clientes. Dentro de esta lógica, la evaluación docente es un elemento importante que puede definirse como “una forma de aplicar

una jerarquía de valores a una actividad humana donde los grupos de interés rivalizan entre sí, tienen definiciones divergentes ... de la misma situación y manifiestan diferentes y a veces contradictorias necesidades de información (Gimeno Sacristán, 1998, como se citó en Vain, 1998, p.2).

Las universidades e instituciones de educación superior son sometidas a procesos evaluativos constantes, en los que están involucrados/as los y las docentes como actores destacados/as de las mismas. A su vez, los/as docentes se han ido adaptando a los cambios constantes y vertiginosos de los recintos universitarios en todo el mundo.

Con respecto a la evaluación de las universidades colombianas, se presentan dos realidades. Por un lado, está la universidad pública, la cual recibe un rubro por parte del Estado que, de alguna manera, la obliga a cumplir con ciertos requisitos y le brinda una parcial autonomía en sus procesos de evaluación. En estas instituciones, los mecanismos de evaluación son una norma, pues, como señala Vain (1998), la universidad pública “debe dar cuenta de sus proyectos institucionales y en qué invierte el dinero suministrado” (p.3). Por otro lado, está la universidad privada, la cual no recibe rubro alguno del Estado, teniendo mayor autonomía que la pública. Pero su libertad no es absoluta, ya que de igual manera debe cumplir con los requisitos de calidad establecidos por el Ministerio de Educación, que es una entidad del Estado.

Después de la revisión de bases de datos, bibliografías, tesis y artículos sobre evaluación docente, se encontraron y analizaron 29 documentos pertinentes, considerando tesis doctorales, de maestría, de pregrado y artículos enfocados en diferentes aspectos de la evaluación docente y la evaluación lúdica.

Uno de los elementos más investigados de la evaluación de la docencia es el relacionado con la evaluación como requisito para la continuidad de la contratación en el establecimiento educativo y la permanencia docente en las instituciones de formación universitaria de acuerdo con los resultados del proceso evaluativo en el periodo semestral revisado. Ejemplo de ello son los productos investigativos de Alfageme y Caballero (2010), Esnares Maussa Díaz (2012), González *et al.* (2009) y Fernández y Pérez (2011). Adicionalmente, la investigación ha evidenciado una dura crítica a las exigencias de competencias a las que han sido sometidos/as muchos/as profesores/as, quienes han debido formarse de manera independiente y sin el apoyo económico del

Estado. En Colombia, los profesores y las profesoras se educan haciendo esfuerzos económicos importantes, ya que no hay educación de posgrado gratuita y los costos son altos, sin ofrecer un retorno efectivo que compense la inversión. Finalmente, otro tema importante abordado por los productos investigativos relacionados con la evaluación docente son las claras diferencias que existen entre la evaluación realizada en la universidad privada, que tiene autonomía en su proceso, y la que se desarrolla en la universidad pública, la cual carece de lo anterior, dado que el Estado la apoya económicamente y debe seguir directrices preestablecidas. Estos elementos se manifiestan en el trabajo de investigación de José Gregorio Rodríguez (2008), quien destaca las exigencias del mercado global y del Estado, el cual, en cierta medida, aporta rubros para el sostenimiento de esta.

2. Fundamento teórico

La fundamentación teórica del trabajo investigativo que aquí se presenta se basa en los escritos de Paulo Freire, particularmente las obras *Pedagogía de la autonomía*, *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía del oprimido*, textos basales para el concepto de pedagogía crítica.

La tendencia actual en la educación superior se ha orientado a las necesidades del mercado y las demandas de las familias, los/as estudiantes y la sociedad de consumo, que exigen un servicio educativo. Esta situación ha dejado en segundo plano el concepto de pedagogía crítica en las instituciones universitarias y su influencia en la evaluación. De acuerdo con Giroux (2016), esta pedagogía es un elemento fundamental para lograr una mayor equidad en el mundo, anteponiendo valores como la razón, la libertad y la igualdad, los cuales están relativamente ausentes en la mayoría de los contextos educativos actuales, incluyendo los de Colombia, una sociedad marcada por los conflictos sociales, económicos y culturales.

La dinámica de la educación superior se basa en este momento en la “competitividad del mercado, la conformidad, el decapitamiento y la forma de castigo” (Giroux, 2016, p. 296). Por esta razón, los sistemas de evaluación de la docencia dentro de las comunidades universitarias se ven influenciados por lo administrativo más que por lo crítico y participativo, provocando que estudiantes, profesores/as y administrativos/as participen de manera mínima o nula en el diseño de sus sistemas de evaluación, sin poder manifestar una crítica activa al proceso. En la mayoría de las instituciones educativas existe una orientación en una sola vía: la administrativa o desde la

dirección institucional, con foco en resultados efectivos relacionados con lo financiero y la productividad.

El deseo de compartir y unificar criterios educativos a nivel mundial permite que se puedan establecer acuerdos comunes y válidos para todos, pero en ese afán se han perdido precisamente los elementos diferenciadores, los contextos propios de los países y la posibilidad de responder a requerimientos únicos en las comunidades educativas. La evaluación de la docencia es uno de los elementos que se vuelve necesario diferenciar en los contextos propios de cada país y las alternativas de formación, siendo una necesidad sentida evaluar desde la individualidad de las disciplinas y no desde la generalidad del conocimiento educativo universitario.

Las redes sociales y los medios masivos de difusión transforman los comportamientos de los sujetos, ejercen influencia y reducen de forma contundente la imaginación. El hecho de pensar de forma diferente pocas veces tiene cabida, mientras que ser como los demás se considera extraordinariamente normal, en lo cotidiano y lo formal. Esto se evidencia en las publicaciones de miles de usuarios/as de redes sociales, en los canales televisivos, las series, novelas y novelones, que todo el tiempo venden la idea de masificar, pero no de individualidad, singularidad y originalidad. Todo esto vinculado al deseo de sentir pertenencia a y ser aceptado por un grupo o una sociedad masificada, alienada y homogénea.

Un medio educativo mayormente mercantilista se presta para que sea el/la estudiante quien dictamine qué es lo que está bien y qué se debe hacer. La institución pierde parte de su autonomía a cambio del asentimiento de sus clientes principales, los/as estudiantes, quienes dejan de seguir ciertas normas que también son importantes dentro de la formación, tales como el cumplimiento, el orden y el respeto. Se ve actualmente que docentes y estudiantes tienen una relación horizontal no porque sean colegas, sino por el asunto del pago, el cual le da poder al estudiante en un sistema donde él/ella es comprador/a de un servicio educativo y, por ello, exige, de forma adecuada o inadecuada, su producto.

Paulo Freire (2004a), en su libro *Cartas a quien pretende enseñar*, manifiesta a este respecto que “el ambiente de permisividad, de que vale todo, refuerza posiciones autoritarias” (p.95). Este autor (2002) anota que las relaciones entre maestros/as y estudiantes son complicadas, sobre todo cuando existe la posibilidad de que el/la estudiante cambie de institución educativa si esta última

no es de su agrado. Las instituciones, por su parte, están totalmente preocupadas por retener al estudiantado, el que es visto como un “activo” dentro de una modalidad donde la administración es elemento protagónico y pauta de todos los procesos, incluyendo el de la evaluación docente.

2.1. Tendencias cuantitativas de evaluación

De otro lado, Fernández y Coppola (2010) afirman que “la evaluación ha sido elemento constitutivo del campo educativo desde sus inicios, pero solo hacia los años 90 la evaluación en las instituciones de educación superior se orienta desde los diseños estadounidenses y desde las propias instituciones” (p.38). Las instituciones actualmente implementan sistemas de evaluación conocidos o que se aprenden desde la experiencia docente, sin cuestionar la pertinencia de estos ni la garantía de resultados oportunos o de contexto. Usualmente los mecanismos de evaluación se dan en un solo momento del periodo académico, sin ser pensados como procesos de varios momentos. En esta misma orientación, Ruiz (2011) sostiene que, con el creciente culto del control, la gestión por resultados y las demandas de los clientes, la educación se ha visto colmada de procesos administrativos. Otro posible riesgo de la evaluación corresponde a lo que propone Bolívar (2008), quien señala que esta puede “comenzar con un énfasis en la mejora del desempeño docente, pero puede acabar estando atrapada o colonizada por la lógica mercantil, común por lo demás, para los gobiernos conservadores y los de la izquierda neoliberal de la tercera vía” (p.58). La educación se ha convertido en un negocio lucrativo, la venta de un servicio donde el estudiantado es cliente antes que estudiante, por lo que tiene derecho a solicitar lo que considera necesario en la educación como producto.

Fabila *et al.* (2012), en un estudio realizado en la Universidad Juárez (México), plantean que los cuestionarios tipo Likert son el instrumento de evaluación más práctico y popular en la comunidad educativa, debido a la masificación de estándares y estudiantes, la homogenización de clientes y porque metodológicamente es más fácil consolidar los resultados cuantitativos para la medición y toma de decisión, sin implicar un gran esfuerzo para la sistematización y análisis de la información. En un trabajo de maestría desarrollado en 2012, los/as autores/as caracterizaron 3 instituciones de formación técnica y tecnológica, revelando que sus mecanismos de evaluación se encontraban reducidos al uso de cuestionarios.

2.2. Tendencias cualitativas de evaluación

Elsie Rockwell (2015), también contradictora de la evaluación cuantitativa, admite que “muchos investigadores cuantitativos desaconsejan los sistemas de aplicación universal o nacional y proponen alternativas de evaluación con la participación de todos los actores, construidas por escuelas y comunidades locales” (p.1). Rockwell afirma que existe dificultad para crear instrumentos válidos donde se permita la participación de los/as profesores/as en la construcción de estos y no es evidente dicho valor o alternativa. Los procesos de evaluación cualitativa exigen recursos y mayor tiempo por parte de los actores evaluativos, lo cual muchas veces no está disponible.

Otra dificultad que describe Rockwell es la de realizar pruebas específicas para docentes de diferentes áreas, pues no es lo mismo un/a docente de matemáticas que un/a docente de ciencias sociales. Las pruebas realizadas para la evaluación actualmente son aplicadas a docentes de todas las facultades y áreas, sin existir valoraciones por disciplina, dado que esto implica mayor tiempo, esfuerzo y dinero.

2.3. Marco teórico normativo

El Ministerio de Educación colombiano tiene entre sus objetivos dar mayores oportunidades a la población joven colombiana, a través del sistema educativo técnico y tecnológico. El Ministerio establece en el Decreto 2888 de 2007 que los programas deben ser ajustados por competencias, para garantizar su pertinencia dentro del mundo productivo y ser acordes con las exigencias de aprendizaje del estudiantado.

El enfoque por competencias para la formación técnica y tecnológica está encaminado a sintonizar al estudiante con los continuos cambios del mercado profesional y el sector productivo. Según enuncia el Ministerio de Educación Nacional (2008), se caracteriza por ser “flexible, pertinente, acumulable y certificado” (p.7), estando alineado con el proyecto educativo institucional de la institución que lo implementa.

Si los programas de formación para el trabajo desean certificarse en calidad, deben hacerlo aplicando la Norma Técnica 5581. Este documento normativo está dividido en cuatro partes: la primera caracteriza las competencias; la segunda esboza los procesos, la manera de implementar y formular el programa; la tercera muestra la articulación del proyecto educativo con el trabajo; y la cuarta evidencia las recomendaciones para la certificación (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

Generalmente las instituciones que forman a nivel técnico y tecnológico están a la vanguardia en la normatividad de sus programas, de forma tal que estos sean pertinentes y permitan al/la estudiante la articulación y continuidad con los programas profesionales. En Colombia existe una clasificación nacional de ocupaciones de nivel técnico y tecnológico, las cuales son agrupadas por el Ministerio de Educación (2012) y el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) del siguiente modo: Alta dirección, finanzas y administración; Ciencias naturales, aplicadas y relacionadas; Salud; Ciencias sociales, educativas, religiosas y servicios gubernamentales; Arte, cultura, esparcimiento y deportes; Ventas y servicios; Explotación primaria y extractiva; Oficios; Operación de equipo y transporte.

3. Enfoque epistemológico, diseño metodológico

La investigación que aquí se presenta se basa en un paradigma cualitativo, es decir, pone su énfasis en el análisis de las percepciones y opiniones de los actores educativos, con un enfoque sociocrítico, donde estudiantes, profesoras, profesores y directivos tienen la posibilidad de sostener posiciones críticas frente a las evaluaciones docentes.

El método empleado corresponde al estudio de caso múltiple, donde por conveniencia se escogieron tres instituciones de educación superior, para analizar sus contextos y mostrar cómo es el comportamiento de la evaluación docente. El proyecto analiza el comportamiento y las dinámicas de la evaluación docente en instituciones de formación técnica y tecnológica, para poder determinar principios pedagógicos y metodológicos desde la voz de los actores educativos. La investigación tuvo lugar en la ciudad de Bogotá, durante el lapso de un periodo académico, estudiando el desarrollo de la evaluación de los/as profesores/as y el impacto de los actores de la evaluación, con la finalidad de diseñar lineamientos para una evaluación lúdica, enfocada en el

concepto de bienestar, que escuche a los actores educativos y no sea impuesta o copiada de otras instituciones, que es lo que generalmente se hace.

Los procesos a desarrollar con la comunidad, a través de cada uno de los instrumentos de recolección de información, permiten la teorización y el análisis crítico con los participantes de la dinámica aplicada. Este estudio de caso tuvo un amplio enfoque de tipo cualitativo acorde con lo enunciado por Cedeño (2001):

La investigación cualitativa nos acerca a un marco que posibilita compartir experiencias y desarrollar una relación dialógica con las y los actores sociales que participan en el estudio. Esto es, una mejor comprensión de sus experiencias vivenciales, su situación particular, su percepción del mundo y de las realidades que se obvian, porque se convierten en una acción rutinaria de acciones organizadas de aquí y ahora. (p.3)

Lo anterior hizo factible explorar la realidad de la población de estudio de las tres instituciones involucradas, desarrollando procesos de transformación y sensibilización ante problemas cotidianos, rutinarios de la academia.

Cedeño (2001) también argumenta que

[los] seres humanos son personas interactivas, comunicativas, que comparten significados, relacionan sujetos/objetos de forma interactiva. Los significados mediante los cuales actúan las personas están mediatizados por sus formas de vida. Por eso, es necesario descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a un determinado tipo de actividad social. (p.7)

Para la realización de la investigación aquí reseñada se establecieron 23 grupos focales en tres instituciones de formación técnica y tecnológica, articulados con ciclos propedéuticos, mediante la aplicación de cuestionarios, entrevistas, fotografías y notas de campo, recurriendo al método de estudio de caso. Se implementaron cuestionarios individuales y entrevistas particulares para cada estudiante, docente, directivo y profesional de la calidad, además de notas de campo y evidencia fotográfica de los grupos de trabajo organizados por facultades. La importancia de este proceso investigativo es la dinámica consensuada con los actores involucrados para diseñar nuevas

propuestas emergentes con miras al desarrollo formativo docente en su gestión de la docencia y la mejora de las formas de evaluar ya existentes.

Figura 1

Diseño metodológico



3.1. Categorías de estudio

Las categorías de estudio se encuentran determinadas en las quince preguntas formuladas en el cuestionario, abordando tres categorías de análisis: la primera relacionada con las dinámicas

propias de la institución; la segunda enfocada en procesos de socialización como retroalimentación de la evaluación; y la tercera dirigida a la finalidad de la evaluación y las alternativas emergentes.

Los resultados de la aplicación de los instrumentos y preguntas de modalidad abierta se categorizaron por grados de complejidad, yendo desde lo más simple a lo más complejo. La respuesta 1 fue sencilla, corta y ambigua; la respuesta 2 fue más elaborada, con una propuesta de mejora; y la respuesta 3 fue compleja, con indicios de nociones sobre la evaluación o acreditación de la calidad (González *et al.*, 2009).

3.2. Categorías de análisis

Las categorías de análisis son tres. La primera se encuentra enfocada en información sociodemográfica, la segunda en el comportamiento de la evaluación en la institución y la tercera en la propuesta emergente de la evaluación.

3.3. Instrumentos

Se obtuvieron tres categorías, a partir de la tabulación de cuestionarios, el análisis de entrevistas, y las notas de campo y fotografías: la primera corresponde a las dinámicas propias de la institución, la segunda se enfoca en procesos de socialización y retroalimentación de la evaluación, mientras que la tercera está enfocada en la finalidad de la evaluación y las alternativas emergentes. A continuación, se mencionan los instrumentos de recolección de la información.

3.3.1. Fotografía. Para Chame (2009) la fotografía sirve como instrumento de investigación en el estudio de caso pues no solo ilustra, sino que da cuenta del proyecto de investigación y se constituye en un documento histórico, “convirtiéndose en objetos de análisis o documentos de consulta” (p.20). Este autor también afirma que la fotografía transmite mensajes, constituyéndose “en discursos visuales, cargados de expresiones de cultura, de la cotidianidad social entendida en lenguaje de signos” (p.23).

3.3.2. Entrevista grabada. Valles (como se citó en Vargas, 2010) afirma que la entrevista se constituye en un valioso insumo de información, sin embargo, resulta necesario que antes de realizarla se tenga claridad sobre el tema, saber qué se va a indagar, contextualizar al entrevistado, aclarar dudas de este y acerca del uso de la grabadora.

3.3.3. Cuestionario. Se empleó el cuestionario debido a su utilidad en estas situaciones, en consonancia con lo planteado por Estebaranz (1991), quien considera que el cuestionario es una excelente herramienta de recolección de información cuando la muestra a investigar es numerosa y se necesitan datos puntuales frente a ciertas inquietudes.

3.3.4. Nota de campo. Este instrumento se constituye en una herramienta que permite al/la investigador/a recolectar datos claros y la transición de la fase de campo a la elaboración y confrontación teórica de documento final (Instituto de Desarrollo Económico y Social, 2001).

Los dos instrumentos contruidos (cuestionario y entrevista) fueron arbitrados por expertos de la Universidad Federal Fluminense de Brasil (un doctor en Educación), la Universidad de Chile (un candidato a doctor en Ciencias Sociales) y Unihorizonte (Institución Tecnológica en Colombia), además de un tutor de tesis (doctor en Educación).

Se realizó una prueba piloto utilizando como instrumentos el cuestionario y la entrevista con estudiantes, docentes y directivos de Unihorizonte (Institución D; Bogotá, Colombia), con objeto de realizar los ajustes que se consideren pertinentes para el estudio y la comprensión del instrumento a la hora de su aplicación.

Respecto a la muestra, los/as participantes en el proyecto fueron 13 directivos, 63 profesores/as y 157 estudiantes, indagados/as en 23 grupos focales, pertenecientes a 10 programas académicos. Todos los cuestionarios aplicados a los diferentes actores se tabularon en matrices de Excel y las entrevistas fueron transcritas de tal forma que se trianguló la información de cuestionarios y entrevistas en función de las tres categorías mencionadas anteriormente. De acuerdo a cada rol educativo, se hizo un análisis de coincidencias de percepción u opinión, indicando el mayor porcentaje de incidencia en las respuestas.

4. Resultados

Los resultados fueron tomados de la tabulación de los cuestionarios, considerando cada pregunta con las respuestas de cada actor (estudiantes, docentes, directivos y profesionales de calidad), en conjunto con la transcripción de las entrevistas. Cada pregunta se analizó de acuerdo con el nivel de complejidad de respuesta y a un porcentaje de incidencia. Una vez que se realizó este análisis en tablas, se triangularon las respuestas de cada uno de los actores educativos y de forma individual. Al final se realizó un análisis de similitudes o diferencias de respuesta, en razón de las categorías propuestas, a través de las preguntas formuladas.

Tras la tabulación y transcripción, se construyeron tablas con las respuestas de los actores educativos comilladas. Una vez que se hizo el ejercicio, se realizó una generalidad con las respuestas de mayor tendencia y se unificaron criterios para el análisis de las categorías establecidas. El documento original de tesis tiene 53 tablas, donde se analiza cada pregunta y las respuestas de cada actor para poder llegar a unas conclusiones generales, las cuales se señalan a continuación.

4.1. Análisis por categorías

4.1.1. Primera categoría: dinámicas de la evaluación institucional; preguntas 1 a 5 de cuestionarios y entrevistas. Tres actores (docentes, estudiantes, directivos). La evaluación docente se limita a calificar el cumplimiento de requisitos de procesos académicos por parte de actores evaluativos que desconocen los criterios de evaluación. En su mayoría los resultados dependen de la opinión subjetiva de los y las estudiantes (40 %), la cual puede estar influenciada por criterios ajenos al desempeño profesional docente. Las instituciones siguen ancladas en el uso de formas de evaluación muy tradicionales en las que prima lo dicho por el/la estudiante, quien evalúa desde la empatía y sin tener conocimiento sobre conceptos de pedagogía o aprendizaje, estrategias didácticas y competencias en investigación. Este tipo de evaluación docente es netamente cuantitativa, como lo reconocen Fabila *et al.* (2012), por lo que resulta necesario generar estrategias alternativas basadas en la comunicación, a través del diálogo o conversatorios en los que la motivación se vuelve un factor importante para la retroalimentación y el perfeccionamiento

de las habilidades propias del/la docente. Adicional a lo anterior, en muchas ocasiones los/as docentes trabajan y estudian simultáneamente, lo que hace aún más necesario establecer estrategias didácticas efectivas para que se puedan conectar con sus educandos/as.

4.1.2. Segunda categoría: procesos de socialización, cambios y frecuencias de la evaluación, retroalimentación; preguntas 6 a 9 de los cuestionarios y entrevistas. Tres actores. La evaluación docente no experimenta una retroalimentación con base en los resultados; es una evaluación ligada a la visualización de las notas del/la estudiante, procesos de matriculación o vinculación laboral docente. No se perciben cambios significativos. Se realiza a través de un cuestionario que se aplica al final del semestre, donde las preguntas son extensas y su tendencia es de alguna forma sancionatoria. No se incluyen elementos de crecimiento personal o profesional. Resulta claro que no hay una cultura evaluativa y en muchas ocasiones las orientaciones no son claras. Cabe señalar que la extensión del cuestionario sigue siendo un elemento en contra, ya que los/as estudiantes tienden a llenarlo con rapidez, sin atender realmente su contenido. Muchas veces realizan la evaluación de forma rutinaria, sin que sea un ejercicio de reflexión tendiente a una verdadera mejora en la calidad docente. En este mismo sentido, Fernández y Coppola (2010) consideran que los sistemas evaluativos son imitaciones de modelos foráneos y no creaciones propias que sean consecuentes con los contextos en que se desarrollan, es decir, son adaptaciones no coherentes con las necesidades de las instituciones.

4.1.3. Tercera categoría: propuestas alternativas de evaluación incluyendo el proceso lúdico; preguntas 10 a la 15 de cuestionarios y entrevistas. Tres actores. La evaluación docente, en la medida de las posibilidades, no debe ser aburrida, sino que, por el contrario, debe concitar el interés y la innovación. Ha de ser implementada en dos momentos del semestre y a través de instrumentos como entrevistas, galerías fotográficas, grabaciones, portafolio docente, planes de trabajo del profesor; pero, sobre todo, debe promover el diálogo e ir más allá del manido cuestionario, ya sea a través de un *software* o plataforma. La finalidad de la evaluación al docente es ponderar su labor, valorando la calidad y la comunicación con el estudiantado, con la intención de mejorar el desempeño profesional y permitir que se involucre proactivamente, de manera eficiente, en la institución en que trabaja.

5. Propuesta final: principios pedagógicos

5.1. Principios pedagógicos de la propuesta lúdica

Los principios o lineamientos para enseñar a evaluar a través de la lúdica, considerando generar bienestar en los/as docentes evaluados/as, surgen tras analizar las percepciones acerca de las tres categorías establecidas, de acuerdo con las respuestas recogidas en los cuestionarios, entrevistas y notas de campo, así como del análisis de las fotografías de los actores participantes. El lector o lectora puede encontrar más información sobre el tema en la tesis doctoral que genera este artículo.

El primer principio está enfocado en una evaluación dialogada que esté dentro del marco de la conversación y el consenso. Los/as estudiantes manifiestan en sus respuestas que la actual evaluación docente se reduce al cuestionario que se encuentra en la plataforma, el cual muchas veces se diligencia para hacer inscripción de nuevas asignaturas o visualizar notas de calificación del periodo. Es necesario, entonces, encontrar alternativas innovadoras a la evaluación actual, que propicien la conversación entre docentes y directivos, mediadas por el proceso de calidad, con objeto de llegar a acuerdos de mejora en la labor docente en aspectos tan importantes como la empatía, la cual es señalada por los/as estudiantes como inexistente entre docentes y estudiantes. La evaluación conversada-dialogada debe constituirse en la oportunidad y la posibilidad de mejora de los actuales procesos evaluativos, para liberarlos del sentido sancionatorio y punitivo. En Colombia esta evaluación dialógica ha sido propiciada por Julián de Zubiria, un docente con fuertes competencias en la educación de jóvenes.

La evaluación dialogada se constituye en el elemento emergente más importante de la investigación dado que, si bien existen mecanismos de comunicación en las instituciones evaluadas, dicha comunicación se realiza de forma impersonal y no presencial, a través del uso de cuestionarios escalados, los cuales constituyen la herramienta de evaluación usada más frecuentemente. Es cierto que no todos los actores evaluados señalan disgusto respecto al uso de esta herramienta, pues la desarrollan de forma individual y, de alguna manera, anónima. Sin embargo, la mayoría considera pertinente encontrar una alternativa que no limite la comunicación y permita mejorar la herramienta actual. Esta evaluación dialógica no se da por temor de los/as estudiantes o docentes de ser excluidos/as o señalados/as, porque sucede, a veces, que opinar puede

ser peligroso para la estabilidad de el/la profesor/a, dado que en los últimos años el/la estudiante ha sido visto/a como cliente que paga por educarse y con poder de exigir.

El segundo principio de esta propuesta lúdica es la evaluación contextualizada. La actividad evaluativa realizada en las instituciones no se debe limitar al cumplimiento de una norma de calidad, ya sea la ISO 9000 u otra, tal como sucede actualmente de acuerdo con lo manifestado por los/as docentes, sino que debe existir coherencia con el modelo constructivista desarrollado desde el proyecto educativo institucional y con el enfoque por competencias. La evaluación de las instituciones indagadas se encuentra orientada al uso de un instrumento que es aplicado a estudiantes y docentes, pero que no es construido desde los actores, sino desde criterios de calidad o normas Icontec, que es la institución que reglamenta en Colombia esos procesos de calidad.

El tercer principio es la evaluación orientada al/la docente y su mejor desempeño. El profesor o profesora de formación técnica y tecnológica se orienta al desarrollo de competencias para el hacer y al aprendizaje de procesos productivos, siendo evidente que le resulta fundamental el dominio del conocimiento disciplinar y del léxico propio de los programas que orienta. Sin embargo, en las instituciones de educación técnica es necesaria la formación pedagógica, no solo la disciplinar. Este fue un hallazgo contundente en las concepciones de los actores evaluativos. El fenómeno que se atiende en la contratación institucional es el saber de la disciplina, pero existen vacíos para saber orientar a los/as estudiantes de forma pedagógica.

El cuarto principio es la evaluación motivada y socializada. Uno de los aspectos evidenciados por los actores evaluativos fue la poca información que tienen antes, durante y después del proceso de evaluación docente. En efecto, los actores manifiestan no conocer los criterios con los cuales se les evalúa ni los objetivos de la dinámica, de manera que la llevan a cabo de forma sistemática, por ser una norma reglamentaria, pero sin entender claramente su sentido. Se reitera que no existe una cultura de la evaluación en las instituciones indagadas. Los sujetos evaluados manifiestan la necesidad de que la evaluación sea un proceso socializado, conocido, orientado e informado; un proceso natural de comunicación asertiva entre iguales que resulte constructivo, que permita mejorar el quehacer docente y la relación docente-estudiante.

El quinto principio de la propuesta lúdica es la evaluación innovadora y creativa. Los resultados acerca de la percepción de los actores hacen patente que la actual evaluación docente está enfocada

en el cumplimiento de procesos académicos y horarios, de forma sistémica y valorativa, presentándose como una actividad monótona, rutinaria, de cumplimiento obligatorio, que no ha mostrado cambios significativos en los últimos años. Actualmente, los/as estudiantes son nativos digitales con acceso a información globalizada y con capacidad crítica frente al proceso evaluativo, el cual realizan semestralmente. La investigación permite ver la necesidad de mejorar la evaluación actual, estableciendo una que sea innovadora y creativa, proponiendo ideas novedosas para su implementación. Es importante escuchar permanentemente la voz de los actores e involucrarlos en el conocimiento de cómo se evalúa, para qué se evalúa y cómo se evalúa, sin dar por sentado que conocen los mecanismos, informando sobre el proceso final y dando retroalimentación.

Un sexto principio es el de la evaluación lúdica, comprendida desde el bienestar y la comunicación asertiva. Los actores evaluativos tienen una concepción errada con respecto al concepto lúdico, el cual reducen al juego, en una visión simplista del término. Sin embargo, se encontró una respuesta positiva frente a la propuesta de un nuevo enfoque para entender que lo lúdico va más allá de una herramienta, constituyéndose en un camino articulado con el diálogo, la conversación, la alegría y la concertación dentro de un grupo de sujetos, que propende a mejorar la relación de aprendizaje en el aula con mecanismos de evaluación más cercanos a lo real, lo visible, lo significativo y auténtico, permitiendo una transformación positiva de la evaluación y las estrategias para perfeccionar dicha práctica. Lo lúdico debe estar enfocado en el bienestar docente y la evaluación no debe ser un proceso de vigilancia sino de inclusión, mejora y fortalecimiento de habilidades y competencias que perfeccionen el quehacer profesional.

5.2. Principios metodológicos para una propuesta lúdica de evaluación

El primer principio metodológico respecto a cómo aplicar la propuesta de evaluación tiene que ver con realizarla en varias ocasiones y momentos, no solo en una oportunidad, constituyéndose este elemento en un factor fundamental que no se da con mucha frecuencia actualmente, pero que es esencial para lograr un proceso más equilibrado y provechoso para el o la docente. En base a los resultados de las concepciones o percepciones de estudiantes y profesores/as acerca de la evaluación en las instituciones de formación técnica y tecnológica, se obtiene que esta se realiza una sola vez en cada periodo académico, por lo que los procesos de mejora son pensados para el

periodo siguiente, siendo muy difícil llevarlos a cabo con los/as mismos/as estudiantes y con las mismas asignaturas. No existe un proceso formativo, sino que solo normativo y de cumplimiento.

El segundo principio metodológico es la evaluación procesual y retroalimentada. Este elemento es muy importante, ya que no se aplica con frecuencia en el sondeo acerca de cómo se experimenta la labor docente. Es decir, el análisis de cómo se da labor docente en la mayoría de los casos se presenta en un solo momento y no en varios, haciendo muy difícil poder triangular o evidenciar la mejora y la efectividad de la socialización de elementos a mejorar. Como consecuencia de la socialización de la evaluación docente expresada por estudiantes, profesores/as y directivos, tampoco es factible un proceso de retroalimentación, definido como la posibilidad de que el/la docente evaluado/a revise las observaciones realizadas por sus estudiantes acerca del proceso que se desarrolla en el aula en un momento determinado. El o la docente no tiene tiempo para mejorar sus debilidades y potenciar sus habilidades.

El tercer principio de evaluación lúdica es el orientado a la construcción en la plataforma institucional. Si bien es cierto que el objetivo es generar un tránsito desde una evaluación tradicional hacia una más cualitativa y formativa, se conservan recursos tecnológicos ya existentes como la plataforma virtual institucional, la cual debe ser apoyada por otros elementos que ayuden a su perfeccionamiento, siempre y cuando se reestructure el instrumento que se aplica actualmente. Es importante, en tiempos de nativos/as digitales, contar con plataformas que exploren propuestas gráficas novedosas y que no reduzcan la respuesta de estudiantes a una respuesta cuantitativa de la evaluación, brindando espacio para proponer la importancia de la evaluación para el crecimiento docente.

El cuarto principio consiste en la evaluación triangulada por el uso de varias herramientas, es decir, nutrida por varios elementos. Este principio establece que para evaluar al/la docente el cuestionario en plataforma no es la única vía, siendo necesario acompañar el proceso con elementos adicionales, tales como el conversatorio o diálogo con el/la docente, la entrevista personal, la galería fotográfica, la grabación (opcional), la construcción del portafolio docente, la participación en el plan de formación docente institucional, el plan de trabajo profesoral semestral o anual. Es decir, no utilizar solo una herramienta de evaluación, sino que varios elementos o aristas que den insumos para analizar las habilidades y fortalezas docentes.

6. Discusión

La orientación educativa sobre lo pedagógico está bien documentada en lo conceptual, con autores que han fundamentado sus distintas teorías a lo largo de la historia. El desarrollo de la presente investigación se ha inclinado por los postulados de Paulo Freire y Henry Giroux, con foco en lo sociocrítico y la emergencia de las concepciones de los actores de la evaluación, alternando con la evidencia de los vacíos en la práctica evaluativa de los/as docentes y relacionando aquello con el desarrollo de la dinámica en los salones de clases. Por lo tanto, se buscó definir orientaciones educativas a partir de los sujetos de aprendizaje y actores de la evaluación para que, partiendo desde una mirada crítica, identificaran elementos que permitieran mejorar el proceso de evaluación docente, a través de la lúdica como elemento de bienestar, generando un cambio en la evaluación y orientándola hacia un proceso más cualitativo y participativo.

Luego de realizar un análisis desde las concepciones de los actores evaluados, surgen los siguientes principios pedagógicos como base para una evaluación lúdica: primero, una evaluación dialogada; segundo, una evaluación contextualizada; tercero, una evaluación orientada al docente y su mejor desempeño; cuarto, una evaluación motivada y socializada; quinto, una evaluación innovadora y creativa; y sexto, una evaluación lúdica comprendida desde el bienestar y la comunicación asertiva.

7. Conclusiones

Indagar y analizar las concepciones de los actores de la evaluación permite plantear principios metodológicos y pedagógicos para elaborar una propuesta de evaluación docente centrada en la pedagogía lúdica, a partir de la comprensión del sujeto que está involucrado en la evaluación y yendo más allá del concepto simplista de lúdica. De esta manera, el diálogo se constituye en mediador del proceso evaluativo y los actores sujetos de evaluación tienen las mismas condiciones, sin establecer jerarquías de poder que muchas veces tienden a generar reticencia hacia el proceso.

Se logró hacer una revisión del comportamiento de la evaluación tecnológica y técnica en México, Chile y Brasil, encontrando que continúa siendo un proceso ligado a lo tradicional, generándose así espacios de oportunidad para propiciar cambios positivos en la evaluación.

Se partió de las percepciones de la evaluación que tienen los actores evaluativos, determinando unos principios emergentes para una propuesta lúdica, más participativa, coherente con los proyectos educativos institucionales y con la modalidad de aprender por competencias, que es uno de los objetivos del sistema de formación a este nivel. Finalmente, se hizo la construcción de la propuesta lúdica desde el concepto de una evaluación dialogada, comprendida, procesual y retroalimentada.

Posterior a la presentación de la tesis que aquí se ha presentado se conversó con las instituciones participantes y se entregaron los resultados para determinar si efectivamente se articula la propuesta resultante con los sistemas actuales de evaluación. De igual forma, se llevaron estudiantes de maestría en docencia de la educación superior para conocer las dinámicas de la docencia y la investigación en instituciones de formación técnica y tecnológica, y para proponer ideas para la solución de otros problemas que atañen a este tipo de educación superior, por ejemplo, explorando cómo se normatiza actualmente su funcionamiento. Se planteó también la posibilidad de implementar en otras instituciones estos elementos constitutivos de la evaluación para repensar sus formas actuales de evaluar a los y las docentes.

La pedagogía dialogada se ha trabajado en educación primaria y media en Colombia en el Instituto Mérañi, pero no se encuentra documentación de prácticas evaluativas dialogadas en coherencia con dicha pedagogía. De igual forma, se encuentran teorías de evaluación dialogadas, pero no experiencias de la práctica evaluativa conversada en las instituciones educativas que en realidad fundamenten lo que actualmente se hace sobre el tema, lo que hace que la presente propuesta resulte novedosa e interesante.

Esta experiencia de investigación doctoral permitió ahondar en el concepto de la evaluación de docentes que, finalmente, tienen una gran misión no solo en la formación de estudiantes, sino de ser claros actores en la construcción de seres humanos que aporten a su sociedad desde cualquier área del conocimiento o disciplina.

Referencias

- Alfageme, M., y Caballero, K. (2010). Evaluación y profesorado en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 271-294. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/109821/104631>
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-19. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4666/5103>
- Cedeño, M. (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1(1), 1-23. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44710105.pdf>
- Chame, A. (2009). Fotografía: un abordaje antropológico. El mito, el tiro, el cuerpo y la estética. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 11(10), 53-54. http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=125&id_articulo=1159
- Díaz, Á. (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros*. Conferencia para el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Sonora, México. http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia_cnie2005.pdf
- Estebaranz, A. (1991). El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. Un estudio sobre valores. *Enseñanza*, 1(8), 165-185. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20441&dsID=cuestionario_como.pdf
- Fabila, A., Minami, H., e Izquierdo, M. (2012). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes*, 1(50), 31-40. <http://biblat.unam.mx/es/revista/perspectivas-docentes/articulo/la-escala-de-likert-en-la-evaluacion-docente-acercamiento-a-sus-caracteristicas-y-principios-metodologicos>

- Fernández, N., y Coppola, N. (2010). Evaluación de la docencia universitaria desde un abordaje institucional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 38-50.
- Fernández, N., y Pérez, C. (2011). La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada. *Educação*, 36(3), 351-364.
<http://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313003.pdf>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Paz y Tierra.
- Freire, P. (2004a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2004b). *Pedagogía del oprimido*. Paz y Tierra S.A.
- García, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (1) (especial), 1-15.
- Giroux, H. (2016). Critical Pedagogy , Paulo Freire and the Courage to be Political. *e-Curriculum*, 14(1), 296-306.
- González, F., Macías, E., Rodríguez, M., y Aguilera, J. (2009). Prospectiva y evaluación del ejercicio docente de los profesores universitarios como exponente de buena calidad. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(2), 38-48.
<http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/5/51/49.pdf>
- Instituto de Desarrollo Económico y Social. (2001). De las notas de campo a la teoría. Descubrimiento y redefinición de nagual en los registros chiapanecos de Esther Hermitte. *Alteridades*, 11(21), 65-79.
http://www.academia.edu/2121118/De_las_notas_de_campo_a_la_teoría._Descubrimiento_y_redefinición_de_nagual_en_los_registros_chiapanecos_de_Esther_Hermitte
- Jiménez, C. (07 de noviembre de 2017). *La lúdica como camino de posibilidades*. Lúdica Colombia. <http://www.ludicacolombia.com/>

- Maussa Díaz, E. (2012). Evaluación de docentes, escalafones salariales e inversión en educación. *Económicas CUC*, 33(1), 225- 238.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085544>
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Aplicación de las normas técnicas colombianas para la certificación de calidad de instituciones y programas de formación para el trabajo. Documento n° 7*. [Archivo PDF]. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-237704_Documento.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Educación técnica y tecnológica para la competitividad*. [Archivo PDF]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-176787_archivo_pdf.pdf
- Rockwell, E. (2015). Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa. *Educación, formación e investigación*, 1(1), 1-14.
<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6221>
- Rodríguez, J. (2008). Evaluación del Profesorado en Universidades Públicas. Una Aproximación a la Situación en Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 46- 66.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789111>
- Ruiz, E. (2011). La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectiva. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 35-52.
<http://www.redalyc.org/pdf/2991/299124244002.pdf>
- Vain, P. (1998). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Ministerio de Educación, Argentina.
<http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/estudios/vain.pdf>
- Vargas, X. (16 de agosto de 2010). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* Scribd.
<https://es.scribd.com/doc/48098212/Como-hacer-investigacion-cualitativa-LIBRO-DE-TEXTO>