

## La evaluación docente auténtica en los programas tecnológicos



**MARÍA TERESA ÁLVAREZ ATEHORTUA**  
Colegio mayor de Bolívar, Cartagena, Colombia  
[matealat@hotmail.com](mailto:matealat@hotmail.com)

*Sociedad y Discurso*  
Número 30: 136-159  
Universidad de Aalborg  
[www.discurso.aau.dk](http://www.discurso.aau.dk)  
ISSN 1601-1686

**ROLANDO JESÚS SENIOR RODRÍGUEZ**  
Universidad de San Buenaventura, Cartagena, Colombia  
[rejsenior@hotmail.com](mailto:rejsenior@hotmail.com)

*“Los profesores hacen la diferencia y sus características individuales son un factor que puede compensar las diferencias sociales y regionales...”. (Gutiérrez, 2010)*

**Resumen:** Los programas tecnológicos se han convertido en el boom de la educación superior en el siglo XXI, no obstante poco se ha reflexionado pedagógicamente en torno a estos para la solución de problemas relacionados con los bajos índices de resultados tanto a nivel académico como laborales. A partir de esta realidad, se plantean dos objetivos en el presente artículo de carácter reflexivo: el primero es redefinir los fundamentos y los fines de la tecnología como formación y el segundo se asocia a repensar alternativas a partir del núcleo mismo de la situación, que son los docentes, estas alternativas hacen referencia directamente a la conceptualización de la evaluación docente auténtica, en el entendido de que educar y evaluar están intrínsecamente relacionados. Para ello se hace uso de fuente primaria: las leyes nacionales vigentes y el “Sistema nacional de acreditación para los programas de educación superior técnicos y tecnológicos”, y de fuente secundaria, con autores como: Núñez Jover, Rizo Moreno, Gutiérrez, Beltrán, Pérez De Los Cobos, entre otros. Con el desarrollo de estos objetivos se logra propiciar una nueva comprensión de la importancia de estas carreras y se darán nuevos elementos para la evaluación de los docentes en las mismas.

**Palabras clave:** Educación superior, Evaluación, Evaluación docente autentica, Tecnología.

**Abstract:** Technology programs have become the boom in higher education in the twenty-first century, however little has been reflected pedagogically around these to solve problems related to low levels of results both academically and labor. From this fact two objectives reflective character in this article are proposed: the first is

to redefine the basis and purpose of the technology and training and the second is associated to rethink alternatives from the core of the situation itself, which are teachers. These alternatives refer directly to the conceptualization of the authentic teaching assessment, with the understanding that educating and evaluating are intrinsically linked. To do this, primary sources are reviewed like: national laws and the "national system of accreditation for programs of technical and technological higher education", and secondary sources, with authors like: for this use of primary sources like Núñez Jover, Rizo Moreno, Gutierrez Beltran Perez De Los Cobos, among others. With the development of these objectives; it is achieved to promote a new comprehension of the importance of these careers, and new elements to evaluate teachers into them..

**Key words:** Higher Education, Evaluation, authentic teacher evaluation, Technology.

## **Introducción**

En un país como Colombia donde los índices de desigualdad social y económica son la punta del iceberg, la educación es la solución más razonable, no obstante los niveles educativos en la formación superior sobretodo, son muy bajos, con un alto índice de falta de oportunidades. Ante esto, diversos gobiernos, autores e instituciones, han estipulado a la educación tecnológica como una salida accesible y eficaz, sin el rótulo de convertirse en la estrategia de formación de la clase obrera que se le atribuye al nivel técnico, ya que se trata de programas académicos muy especializados, altamente necesarios para el sistema económico y con gran capacidad de ascender el nivel del status social. Pese a ello, es mucha la desinformación que existe con respecto a estos sistemas de aprendizajes; para unos, estas carreras no dejan de ser alternativas fáciles de estudio, con bajos costos y en corto tiempo, y para otros se constituye en la opción ante la imposibilidad de solventar la educación universitaria, ultimadamente en un puente para llegar a ella con los llamados ciclos propedéuticos. Ambas razones son valederas, lo negativo del asunto es la concepción que se ha tejido alrededor de este tipo de formación, concibiéndola como un proceso meramente superficial y de poca productividad:

Es por ello que padres de familia y estudiantes aspirantes a ingresar a la educación superior sesguen sus preferencias hacia estas modalidades, a pesar de ser más costosas y de larga duración, olvidándose prácticamente de las carreras en la modalidad técnica y tecnológica. Adicional a lo anterior, el sector productivo a la hora de contratar personal depositan su confianza en los conocimientos de profesionales titulados en carreras tradicionales, relegando a un segundo plano a los técnicos y tecnólogos e inclusive subvalorando sus capacidades lo que se ve reflejado en la baja remuneración salarial que ofrecen a los egresados de estas modalidades (Martínez Palmera, 2005, pág. 7).

Contrario a esto, se observa que, como se desarrollará en el presente artículo, son carreras que requieren de un alto nivel académico, rendimiento profesional y calidad evaluativa, dado al nivel de importancia del perfil requerido para la formación de una buena parte de la ciudadanía, en un contexto donde la tecnología se ha convertido en el eje fundamental de todo desarrollo, demandándose por tanto, cada vez más profesionales especializados en la utilización y control de las innovaciones tecnológicas y menos desarrolladores o diseñadores de las mismas. Sin embargo, el panorama que muestran en materia de calidad educativa es bastante desalentador y preocupante; de acuerdo al informe presentado por el ICFES (2012), los resultados en la prueba SABER PRO T Y T, señalan que presentan serias dificultades en las competencias genéricas y no pocas en las competencias básicas específicas de cada profesión. Aunado a los anteriores resultados, los estudios comparativos, a nivel de América

Latina, muestran a Colombia con niveles de producción intelectual e investigativa escasamente superiores a países como Haití e incluso es superada por países tecnológicamente menos desarrollados como Ecuador (Rizo Moreno, 1999). Adicionalmente, se manifiesta la existencia de los siguientes problemas estratégicos: baja cobertura y calidad de la educación, atraso científico y tecnológico, desconocimiento, pérdida y desaprovechamiento de los recursos naturales, pérdida de la calidad ambiental, baja competitividad de las empresas, los sectores productivos y la nación en general, creciente informalidad económica, bajo capital social, pobreza, debilidad del Estado, falta de visión de largo plazo, entre otros (Martínez Palmera, 2005).

Esta situación conlleva a reflexionar la raíz del problema desde dentro de las instituciones, ya que a sabiendas de que los factores de calidad expresados en las pruebas, así como los bajos niveles de producción intelectual e investigativa son el producto de múltiples componentes externos, se quiere hacer énfasis esta vez, en un elemento fundamental y esencial: el maestro. *“Los profesores hacen la diferencia y sus características individuales son un factor que puede compensar las diferencias sociales y regionales...”* (Gutiérrez, 2010). En este sentido, se hace evidente que la calidad educativa de un estudiante, estará altamente influenciada por la calidad de docente que tenga, de ahí el interés marcado en evaluar su actividad, además se justifica este interés evaluativo por una de sus finalidades; la orientada al mejoramiento de la enseñanza, a través de procesos de retroalimentación dados al docente (Beltrán, 2008). Dicho de otro modo, los procesos evaluativos son consustanciales al procedimiento de educación; no habrá una buena educación sin que exista un buen sistema de evaluación.

A partir de lo anterior, se resaltan dos problemáticas para reflexionar: una, es la forma inapropiada con que se están abordando y fundamentando los programas tecnológicos tanto desde las mismas instituciones y empresas, como desde el personal que aspira a educarse, lo cual ha conllevado a la generación de muy bajos resultados educativos, de ahí, la necesidad de redefinir la importancia y los fines de los programas tecnológicos. La segunda hace alusión al escaso esfuerzo realizado para solucionar este problema, lo cual conduce a repensar alternativas a partir del núcleo mismo de la situación, que son los docentes. Se plantean por tanto dos objetivos en el presente artículo: el primero es redefinir los fundamentos de la tecnología como formación y el segundo hacer la conceptualización de la evaluación docente auténtica. De esta manera, como se percibirá, se esboza en el presente artículo reflexivo, un

nuevo concepto para los programas tecnológicos, con el fin de mejorar sus prácticas educativas y por ende, sus resultados profesionales, para lo cual, se establecerán en el cuerpo del trabajo, tres momentos interrelacionados: en primer lugar, se definirá qué es tecnología como ciclo de formación, en segundo lugar, se desarrollará el concepto de evaluación docente y, en tercer y último lugar, se expondrán los tópicos teóricos de lo que significa una evaluación docente auténtica en los programas tecnológicos, en el entendido que estas instituciones han sido sometidas a evaluaciones de educación superior profesional, sin tener en cuenta sus particularidades o el perfil propio de lo tecnológico, lo cual de cierta manera impide una verdadera reflexión y mejora a partir de los procesos evaluativos, que debería ser uno de los fines fundamentales de los mismos.

### **Tecnología como programa de formación superior**

Teniendo en cuenta que las definiciones de tecnología son numerosas y las concepciones son disímiles y hasta contradictorias, aquí, se considerará como factor clave en el logro o no de metas y fines de índole social, cultural económico y político. Es importante resaltar por tanto, que tiene atributos reflexivos que fundamentan la actividad, lo cual le proporciona una base argumentativa que permite su explicación. Su conocimiento demanda una relación teoría-práctica indisolubles, el acopio permanente de información que permite nuevas formas, nuevas técnicas, nuevos resultados. A partir de esta rápida y breve definición y antes de ubicarnos en el caso colombiano, al cual se circunscribe el presente artículo, se esbozará el contexto latinoamericano en relación a los conceptos de educación en tecnología, características de este tipo de enseñanza y finalmente la normatividad que rige a este modelo educacional. Dentro del abanico de posibilidades que se enmarca en el contexto latinoamericano, se tomó como muestra a Chile y Brasil. El primero por su estabilidad económica, política y su parecido al caso colombiano y el segundo por ser el país emergente del continente suramericano, esto permitirá tener una visión amplia de su tratamiento y hacer parangones con la realidad nacional.

## **El caso Chile**

En la última década una educación pensada para el trabajo y para desarrollo económico ha sido el predominante en esta parte del hemisferio, Chile no ha sido la excepción y se muestra como ejemplo latinoamericano y país favorito para miles de migrantes que posan sus ojos en él, como alternativa al sueño americano, lo anterior como resultado del fortalecimiento de su economía, su crecimiento y estabilidad política (Departamento de Extranjería y Migración. Chile, 2005-2014.). La educación ha sido eje fundamental en la transformación que ha experimentado el país austral:

La cobertura educacional en Chile ha logrado llegar a niveles altos, especialmente en el nivel de la educación básica... En él se aprecian las altas tasas de asistencia con que cuenta la educación básica, que alcanzan al 91,9% de la población de 6 a 13 años en 2013 (Informe de Desarrollo Social, 2015, pág. 36).

En lo referido al nivel universitario se muestran avances de igual manera: “En educación superior, las tasas netas y brutas de asistencia han mostrado un aumento considerable a lo largo del tiempo, a pesar de continuar siendo bajas en comparación a los restantes niveles educacionales” (2015, pág. 37). Por otro lado, la educación Chilena se caracterizó a partir del siglo XIX por el desarrollo de las operaciones básicas y de formación para el trabajo. Se asume la concepción de educación en tecnología como:

La formación de estudiantes con habilidades y capacidades para desempeñarse en forma efectiva en un ambiente tecnológico, el mejoramiento de su entorno y conocimientos necesarios para identificar y resolver problemas. Lo anterior hace un aporte al estudiante para comprender un mundo lleno de artefactos tecnológicos y ser consumidores críticos, informados y éticos (Cárdenas, 2012, pág. 115).

Esta concepción de educación en tecnología estaba permeada por el modelo constructivista y cognitivo orientado al trabajo por proyectos y a la metodología de resolución de problemas como herramientas clave en la formación para el quehacer contemporáneo. Su objetivo primordial era el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades para la innovación y el emprendimiento.

Una de las grandes dificultades que no ha permitido un avance a gran escala y a mayor celeridad ha sido la poca alianza de las instituciones universitarias y tecnológicas con la industria Chilena, asunto que ha generado el estancamiento en los procesos de innovación y formación de innovadores (2012, pág. 117).

En lo referido a la normatividad educativa en Chile, se señala que el estado fomentará la educación en todos los niveles y estimulará la educación científica y tecnológica, Constitución de 1981 (Salazar, 2005, pág. 69). La educación superior en Chile cuenta con tres tipos de entidades educativas; universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. Este último (CFT), su función fundamental es formar técnicos idóneos, otorgando títulos técnicos. De esa forma, se da origen a la educación superior no universitaria en Chile, (decreto con fuerza de ley 24) esta ley se promulga en el periodo del gobierno militar, que a su modo de ver capacita y forma los recursos humanos necesarios para el sector de producción y servicios que el país requiere (2005, pág. 70).

Finalmente la ley 18.962, promulgada en el periodo final del régimen militar chileno, establece un marco legal para toda la educación. Esta nueva legislación permitió asegurar la calidad de las instituciones educativas mediante procesos de acreditación y le otorgó a los centros de formación técnica mayor autonomía y mejores fuentes de financiación.

## **El caso Brasil**

En la última década el gigante sudamericano se ha convertido en una de las grandes economías emergentes, prueba de ello fue el aval para organizar los dos más grandes eventos deportivos; el mundial de fútbol -2014, y los juegos olímpicos, Río de Janeiro 2016. Para el 2014, era la séptima economía más grande del mundo, aunque en los dos últimos años 2015 y 2016, ha entrado en un periodo de recesión económica. La educación en ese mismo periodo realizó reformas curriculares con el objeto de otorgarle mayor espacio a la modalidad tecnológica y plantearla como obligatoria con el fin de responder a las exigencias del sector productivo. (Cárdenas, 2012, pág. 116)

La educación tecnológica se asume como: [...] *un proceso teórico-práctico orientado a la preparación para el mundo del trabajo. Responde a las necesidades sociales, culturales y regionales, a la relación empresas-instituciones educativas oficiales* (2012, pág. 115). La relación instituciones educativas y empresas han mantenido una estrecha cercanía y vinculación directa lo que ha permitido el avance en innovación y en la tarea de formar innovadores en las áreas necesitadas.

Se procuró de esta manera el fortalecimiento de las relaciones con el sistema productivo, la renovación de los contenidos curriculares, el enfoque multidisciplinar e interdisciplinar, el incentivo a la creación de modelos

alternativos e innovadores y la elaboración de proyectos y sus etapas de desarrollo (BASTOS & SOUSA, 1991)

Las políticas educativas que rigen la educación brasileña son la ley 9.394, del 20 de diciembre de 1996, denominada Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) (Brasil, 1996); las Directrices Curriculares de la Educación Básica (DCNEB) (Brasil, MEC, 2013) y (Almeida, 2014, pág. 81)

Este tipo de educación presenta tres modalidades a saber; nivel básico, nivel técnico y nivel tecnológico. La primera califica y recalifica a los trabajadores independientemente de su nivel de escolaridad. El segundo nivel, proporciona educación profesional a alumnos egresados de la enseñanza media, y el nivel tecnológico, corresponde a cursos de nivel superior y se destina a alumnos egresados de la enseñanza media y de la enseñanza técnica.

## **El caso Colombia**

Para el caso colombiano, es preciso redefinir la tecnología como programa de formación superior, para lo cual, es importante en primer lugar, tener una claridad de la distinción que existe en los procesos de formación profesional universitaria, técnica y tecnológica. En este sentido, a partir de la Ley 749 de Julio 19 de 2002, con la que se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, se estipula en el artículo 1º, que:

“las Instituciones técnicas profesionales, son Instituciones de Educación Superior, que se caracterizan por su vocación e identidad manifiesta en los campos de los conocimientos y el trabajo en actividades de carácter técnico, cuya formación debe garantizar la interacción de lo intelectual con lo instrumental, lo operacional y el saber técnico” ( Congreso de Colombia, 2002).

Es así, que pese a que la ley manifiesta una conjunción del saber con lo práctico, en términos reales, la función de la técnica se vincula explícitamente a la realización de procedimientos y productos, es decir, al hacer, cuyo ideal es la utilidad (Nuñez Jover, 2014). En otras palabras, la técnica se refiere a procedimientos operativos útiles desde el punto de vista práctico para determinados fines, constituye un saber cómo, sin exigir necesariamente un saber por qué. Ese porqué, es decir, la capacidad de ofrecer explicaciones, es propia de la ciencia y esta última es una función que se le atribuye al campo profesional universitario, que se vincula tácitamente a la adquisición y producción de conocimientos, a partir de la investigación científica, por tanto, la objetividad y el rigor son atributos de ese saber (2014, p. 24), corroborando lo anterior con

la Ley 30 de Diciembre 28 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, en su Artículo 19, se afirma que son universidades las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: *“La investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional”* (Congreso de la República., 1992).

Ahora, de la definición de la formación profesional universitaria y formación técnica, surge el concepto de tecnología, ya que esta es pensada como una evolución de la última (de la técnica) por el impulso que le da la primera (formación profesional universitaria), en otras palabras, la tecnología, se entiende como el proceso intermedio entre lo que conocemos como lo técnico y lo profesional; entre la producción de saber abstracto o teórico y lo meramente práctico, así, continuando con el autor referenciado: *“la tecnología se entiende como ciencia aplicada (...) es un conocimiento práctico que se deriva directamente de la ciencia, entendida esta como conocimiento teórico”* (Núñez Jover, 2014, p. 33). No obstante, ello no quiere decir que la tecnología sea simplemente un conjunto de artefactos construidos a partir de teorías científicas o un mero resultado, ésta más que eso, debe ser entendida como un proceso social, una práctica que integra factores psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales; siempre influido por valores e intereses, lo cual indica que la tecnología no es solo teoría, ni solo resultado, es una decisión de optimización social y natural:

La tecnología interviene el estado de los hechos y fenómenos para producir efectos transformadores en la realidad. En su función transformadora, la tecnología tiene una relación directa con la técnica, en tanto los instrumentos median la relación del hombre con su entorno y potencian su capacidad para realizar intervenciones en la naturaleza y en la sociedad; y una relación fundante con la ciencia, por cuanto ésta no sólo le proporciona los marcos de interpretación y explicación de los fenómenos y situaciones, sino que le permite aprehender la realidad y orientar las decisiones en torno a las transformaciones deseadas (Sistema nacional de acreditación., 2005, pág. 7).

Corroborando esto, la mencionada ley 749 de Julio 19 de 2002 en el Artículo 2°. Estipula que: *“Instituciones tecnológicas. Son Instituciones de Educación Superior, que se caracterizan por su vocación e identidad manifiestas en los campos de los conocimientos y profesiones de carácter tecnológico, con fundamentación científica e investigativa”* (2002). Lo anterior evidencia que son carreras con un alto nivel académico cuya diferencia con las universitarias la marcaría el tiempo de estudio, (que en este caso sería menos: tres años y medio, mientras que la profesional universitaria son 5 años) y la fundamentación científica, humanística e

investigativa de cada una (en los estudios tecnológicos contrario a los universitarios, hay mayor puntualidad y pragmatismo en el saber). Por tanto evaluar a nivel tecnológico no podría hacerse bajo los mismos parámetros que a nivel técnico o profesional; implicaría aparte de medir los saberes, las destrezas y las aptitudes del docente, tener en cuenta el hecho de que se procure ante todo más que un pensamiento productivo, un pensamiento reproductivo. Para la teoría de la Gestal, lo primero se refiere a la acumulación de conocimientos, a la aplicación de destrezas adquiridas con anterioridad a situaciones nuevas, mientras que el segundo implica el descubrimiento de una nueva organización del saber con respecto a un problema o a una situación real específica, lo cual involucra una comprensión cabal del mismo (Pérez De los Cobos, 2011), de tal manera que el ideal desde la comprensión de lo que son estudios tecnológico, debería siempre apuntar a lo segundo, porque sencillamente, la repetición puede ser útil desde el ámbito técnico, pues es lo requerido por el mismo sistema de producción económica, en la industria, pero no pertinente en el nivel tecnológico, porque induce a actos de repetición mecánica y tendencia a ejecutar servilmente en vez de pensar o de abordar un problema con libertad, generando resultados novedosos.

En correspondencia con esto y haciendo énfasis en las competencias requeridas para la Formación Tecnológica, el sistema nacional de acreditación para la educación superior, señaló las siguientes en el año 2005 aún vigentes:

“habilidades de diseño, construcción, ejecución, control y operación de medios y procesos que lleven, de manera innovadora e inteligente, y partir de una sólida fundamentación teórica y metodológica en las ciencias que soportan la tecnología (como las matemáticas y las ciencias experimentales), a la acción transformadora del hombre sobre su entorno, a la solución de problemas de los sectores productivos y de servicios, a la creación y transferencia de tecnología, a la producción de conocimiento tecnológico, y a la dirección y gestión de tecnología” (Sistema nacional de acreditación., 2005, pág. 18).

Se observa pues, que las tecnologías están cada vez más científizadas por cuanto su producción y uso requiere del empleo de teorías científicas, de esta manera, como parte de la formación básica del Tecnólogo se propenderá por el desarrollo de dos núcleos académicos: uno es el básico que comprende:

“conceptualización, abstracción, razonamiento lógico; comprensión de las lógicas internas de las estructuras, de los sistemas y de los procedimientos; potenciación de un pensamiento lógico-matemático que permita la reflexión abstracta, las distintas formas de representación de las ideas, el modelamiento de la realidad y la simulación de los procesos” (2005, pág. 22).

Además del componente propiamente tecnológico, de carácter teórico-práctico:

“en el que las competencias a desarrollar están relacionadas con la capacidad de innovar en los medios y con las formas de intervenir en los problemas, con la aprehensión y dominio de los cambios y transformaciones de la tecnología propia del programa (la tecnología como saber y proceder, la tecnología incluso como saber empírico surgida de las formas como el hombre intenta enfrentar los problemas, y la tecnología como dispositivo y producto)” (2005, pág. 33).

y por supuesto, las competencias relacionadas con las exigencias de calificación de la estructura ocupacional moderna:

“Competencias lectoras y lógicas para acceder a nuevos códigos y lenguajes en los que se fundamenta la tecnología actual; construcción de un pensamiento creativo e innovador que permita al egresado intervenir inteligentemente las realidades del entorno e incursionar creativamente en el mundo del trabajo (generación de nuevas empresas); capacidad de planeación y previsión de procesos y resultados; dominio de las nuevas tecnologías de información y comunicación, tanto de uso general como especializadas, desarrollo del aprendizaje autónomo y del espíritu empresarial, entre otras” (2005, pág. 33).

Son todos los anteriores, tópicos fundamentales a la hora de establecer lo que se definirá a continuación como una evaluación auténtica, considerándola como instrumento de mejora y pieza clave para la toma de decisiones académicas y administrativas dentro de una institución de carácter media superior, pero antes se hace indispensable definir el concepto de evaluación docente.

### **Hacia una redefinición de la evaluación docente**

*“Evaluar implica poner en juego una concepción pedagógica determinada y operar con un marco epistemológico específico”* (Bertoni, Poggi, & Teobaldo, 1996, pág. 8), se inicia con la anterior cita de Alicia Bertoni, porque para hacer una definición y en efecto una redefinición de lo que es evaluación docente, se debe acudir necesariamente a las concepciones pedagógicas reinantes y a los marcos epistemológicos tradicionales, en este sentido se estaría arguyendo que en la evaluación de los aprendizajes, evaluar y enseñar no son dos cosas distintas, ni siquiera aspectos complementarios, es una sola cosa, una misma moneda con dos caras diferentes; cuando se opta por una forma de enseñar, se asume, aún de manera implícita, una forma de evaluar y cuando se toma una forma de evaluar, se asume una manera de enseñar (Coll y Martín, 1996. Citado por Monereo, 2009). Bajo este supuesto, a nivel histórico los procesos evaluativos en las instituciones de enseñanza ya sea a estudiantes o a

docentes, se han tipificado como un instrumento oportuno que se aplica de manera generalizada, para medir, comparar y demostrar resultados, ocasionando una competencia que propende hacia una escala de excelencia excluyente. En otras palabras, se trata de un instrumento de control (Ardoino & Berger, 2014. pág. 7). Y esto deviene de concepciones de prácticas pedagógicas represivas, poco o nada inclusivas, verticales, dominantes y autoritarias.

A partir de ello, en la mayoría de las instituciones ha sido preciso mirar, aceptar y aplicar a la evaluación como un dispositivo de control de resultados, desempeñando más funciones coercitivas y de calificación, que terminan en clasificación, discriminación o segregación, cuando no mero ejercicio de poder desmesurado y desigual, que las funciones directamente formativas. Se construyen para momentos finales de ciclos educativos, instrumentos acabados, que se ofrecen bien para establecer comparaciones, independientemente de los contextos en los que se generan, ajenos a las personas que los producen y que le dan significados contextualizados (Alvarez Mendez).

Las consecuencias, han sido negativas, porque esta manera de concebir la evaluación va en perjuicio del ejercicio de la profesionalidad de los docentes al hacerlos dependientes en la aplicación de decisiones y programaciones en las que no han tenido participación, y al exigirles el seguimiento de pautas que surgen en otras instancias, que obedecen a criterios que no les resultan próximos, viéndose obligados a actuar fieles a las normas y disposiciones derivadas de la estandarización que impone una complicada red de formalismos y de pasos técnicos complejos alejados de la práctica cotidiana. Con este objetivo es factible que el docente, deje de lado su propio conocimiento “*experiencial acumulado y experto*”, sus creencias y concepciones, sus principios y sus historias particulares, su preparación y su pensamiento para actuar y tomar las decisiones pertinentes en función de las competencias y conocimientos compartidos por la comunidad docente. En otras palabras, lo que sucede es que de tanto controlar y de tanto proponer minuciosamente cada paso, se pierde la puesta en ejercicio de las propias competencias profesionales. Se trata ahora de seguir un discurso que lo abarca y lo condiciona todo, desde los programas de formación de profesores a la programación de los contenidos curriculares escolares; desde la programación y la implementación hasta la evaluación de los programas de formación y los programas escolares, desde la evaluación institucional de sistemas educativos a la evaluación del rendimiento de

los alumnos. Estamos por tanto ante un proceso de estandarización de prácticas del docente (Álvarez Méndez, 2015. pág. 5).

Contrario a ello, otra manera de entender y aplicar la evaluación es la de carácter formativa, esta introduce una ruptura, porque propone desplazar la regulación al nivel de los aprendizajes e individualizarla (Perrenaud, 2008, pág. 15). En este sentido para el autor estamos hablando de lo que se conoce como una pedagogía diferenciada. Importante tenerlo en cuenta ya que como se analizó en líneas anteriores, las pruebas tradicionales no dicen mucho acerca de cómo se opera el aprendizaje y la construcción de los conocimientos en el espíritu de cada persona que aprende y enseña, y sanciona los errores sin darles los medios para comprenderlos y trabajarlos. Por su parte, la evaluación formativa, tiene como objetivo construir referentes que conllevan a un trabajo de implicación, necesita que el evaluador dilucide su propia posición institucional y su lugar en función de los intereses y de las posturas presentes (Ardoino & Berger, 2016).

En sintonía con estos postulados, se precisa en la evaluación docente un instrumento de valoración de sus funciones, es la cara del mejoramiento en el actuar docente, por esto, una evaluación debe ser fundamental para la toma de decisiones tanto académicas como administrativas: *“La evaluación docente se asume como un proceso permanente, enmarcado dentro de una concepción de calidad de la educación y enfocado hacia el perfeccionamiento de la docencia”* (Rizo Moreno, 1999). En este sentido, al decir de los autores Alfonso Palazón y Pérez De los Cobos: *“La evaluación y la calidad van siempre de la mano”* (Pérez de los Cobos, 2011, pág. 38), pues, a través de esta, se detectan las debilidades, y en consecuencia se proponen fórmulas de mejora para alcanzar fortalezas, por tanto: *“una de las características de la evaluación, es su carácter cíclico y continuo, para observar si se han cumplido determinado objetivos, en este caso educacionales”* (2011, pág. 38), de esta manera, puede considerársela como una reflexión permanente sobre la actividad humana, que además implica participación.

No obstante a lo anterior, es relevante la idea de que un sistema de evaluación no apunta solo a ejercer un control sobre la calidad de la educación, sino a desarrollar un proceso que permita interiorizar las motivaciones, intereses, recursos, condiciones y acontecimientos escolares que interactúan para producir y dar forma al conocimiento (Bertoni, Poggi, & Teobaldo, 1996, pág. 16). En suma, como se vislumbra es un tipo de definición que se aparta de la connotación que la mayoría de instituciones de educación media superior mantienen en

los procesos evaluativos, donde se le da una orientación de control, fácilmente asociado a la evaluación sumativa, interesándose en los productos o, dicho de otra manera, los resultados medidos de forma exclusivamente cuantitativa, privilegiando su objetivo en mantener los estándares de calidad. Además del anterior fin, otro propósito recurrente en los procesos evaluativos profesoraes es el referido a la compensación salarial, fin que se asuma como estímulo, pero igualmente se puede dar como castigo al no “superar” la prueba (Beltrán, 2008).

Por tanto, se hace menester pensar la evaluación como un elemento que permita mejorar las prácticas educativas al interior de sus planteles. Con ello, no se está en contra de la construcción de un referente o instrumento que arroje unos resultados, si no que muy por encima de concepciones tradicionales, estos deben contribuir a un mejoramiento de las prácticas educativas así como al juicio del evaluador, por ende resulta indispensable una devolución cualitativa de la información. De esta manera, se estaría asumiendo que la evaluación tiene un doble perfil, por un lado muestra un perfil filosófico, en la medida en que toda evaluación presenta el problema del valor, del sentido y de la significación de aquello que se evalúa, (lo que requiere un tratamiento cualitativo); el otro lado muestra un perfil técnico, constituye un dispositivo compuesto por métodos, técnicas e instrumentos empleados, para dar cuenta de manera cuantitativa de los resultados obtenidos. Ese perfil se asocia con la noción de control (Bertoni, Poggi, & Teobaldo, 1996, pág. 10).

Desde esta perspectiva, la evaluación enfatiza en la capacidad de integrar muchos aspectos docentes, analizando una serie de “saberes”, “destrezas” y “aptitudes” que influirán en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en los resultados institucionales. Sin embargo, el concepto así entendido, se queda limitado al tener en cuenta solo el sujeto evaluado, lo que no permitiría una reflexión cabal del proceso educativo, que vendría siendo más amplia y compleja, por lo que ello, podría bien, ser complementado con los postulados teóricos de autores como, Rizo Moreno (2002) y Díaz Barriga (1993), quienes presentan una noción más social y cultural del concepto. En este sentido para el primero:

“Queda claro entonces que en la evaluación debe tenerse en cuenta, además de las particularidades del proceso, los marcos políticos, sociales y culturales en los cuales se llevará a cabo y, en lo posible, cuidar de las consecuencias que el ejercicio tendrá no solo para las personas sino para la sociedad en general” (2002, p. 6).

Como se manifestó, lo anterior está en plena correspondencia, con las ideas que sostiene el

segundo autor mencionado: Ángel Díaz Barriga, quien continua con la concepción social de la evaluación, arguyendo la implicación contextual en el origen y las consecuencias de la misma, lo cual permite entender, que no es posible explicar los resultados obtenidos atendiendo sólo a las características intrínsecas del sujeto de evaluación, pues, saber para qué se evalúa, a quién le interesa y a quién sirve, ayudará a la comprensión del fenómeno evaluativo, es así como vemos una relación dialéctica en el proceso evaluativo, en palabras del autor: *“de alguna manera se puede hablar de que la evaluación es condicionada socialmente, a la vez que sus resultados condiciona a la sociedad”* (Díaz Barriga, 1999, citado por Rizo Moreno, 2002, p, 6). Este carácter social es el que permite ver a la evaluación como un campo de poder que rebasa la simple dimensión técnica y que está lleno de intencionalidades. En consonancia, García B., Loredó, Luna, Pérez, Reyes, Rigo, y Rueda, M. (2004), al referirse a la función docente señalan que ésta es una actividad determinada por condicionantes políticos, económicos, sociales, epistemológicos y filosóficos que estructuran la sociedad, y desde los cuales se requiere abordar su estudio, por ende también la evaluación. *“la evaluación es multireferencial en tanto debe aprehender significaciones heterogéneas. Está siempre abierta al sentido y, por lo mismo, es inacabada.”* (Bertoni, Poggi, & Teobaldo, 1996, pág. 10).

En resumidas cuentas, se hace alusión a un concepto de evaluación como un proceso científico de carácter continuo y permanente, dirigido a recoger información integral sobre el comportamiento del sujeto evaluado, en este caso el docente, quien se halla inmerso y hace parte de un contexto socio-cultural, al que hay que tener en cuenta para el diseño y análisis de los instrumentos, por cuanto ello garantizará el consentimiento de las expectativas, intereses y necesidades de los implicados en el proceso de formación y así poder formular juicios de valor que conducen a la toma de decisiones para el mejoramiento de la institución, lo que conlleva a obtener una evaluación de carácter reflexiva y participativa.

### **Conceptualización de la evaluación docente auténtica**

Una de las dificultades emanadas en la elaboración del presente artículo, ha sido la poca conceptualización que se tiene de la evaluación docente en los programas técnicos y tecnológicos, tal vez porque se asume como extensión natural e igual a los programas de formación profesional, obviando, como se ha señalado en la introducción, las características propias y específicas de dichos niveles educacionales. Por tanto, con el interés de construir un concepto clave de evaluación para el nivel de formación tecnológica, se acude a lo entendido

por evaluación docente auténtica, para lo cual deben considerarse ciertos aspectos o elementos que la constituyen como tal. Sin embargo, antes de plantear tales condiciones, es justo acercarse a lo entendible por auténtico.

Con base en ello, el diccionario establece que algo es auténtico cuando es cierto u original, es decir no es falso, y se corresponde con lo esperado o buscado, por lo tanto existen pruebas que atestiguan o demuestran su veracidad. Como afirman Honebein, Duffy y Fishman (1993), la garantía de autenticidad solo puede establecerse en comparación con alguna otra realidad (Álvarez, 2005. Citado por Monereo, C, 2009, p. 3). Así, auténtico es dar fe de la verdad, de un hecho y en el caso de la evaluación docente, implica un instrumento fiable acorde al hecho valorado. Existen diferentes interpretaciones para este tópico, las cuales se anotaran sucintamente:

“Cuanto más fielmente se reproduzcan las condiciones en que esa tarea tiene lugar en su contexto habitual, más auténtica será la evaluación. Por lo tanto cuanto más se confunda una tarea de evaluación con su homónima en un contexto de práctica social, más auténtica podremos considerarla. Demostrar que algo es auténtico, autenticarlo o refrendarlo, supone aportar pruebas de que eso pertenece al mismo sitio, funciona del mismo modo, obliga al mismo esfuerzo o tiene la misma importancia que el original” (Calfee, 1994. Citado por Monereo, C, 2009, p. 4).

Al considerar los aspectos válidos para una evaluación auténtica, se debe atender lo expresado por Gielen, Dochy y Dierick (2003), citado por Monereo, C. (2009). En este sentido, para los autores referenciados, existen dos razones para aproximarse al tipo de evaluación mencionada: la validez del constructo y la validez consecuencial. La primera tiene que ver con valorar la naturaleza misma de lo que se pretende medir, es decir, si se procura evaluar el actuar docente, dicha herramienta debería ser capaz de mostrar las competencias; habilidades, conocimientos, didáctica, ética, performance, estrategias del maestro. La segunda razón para la autenticidad, tiene que ver con la validez consecuencial, en la medida en que el docente observe la coherencia entre lo que se le evalúa y lo que se le exige a nivel institucional, con esto, sin lugar a dudas se daría un impacto asertivo en cómo el maestro asume la evaluación. En esta medida, cuando se aumenta la autenticidad de la evaluación se otorga una alta motivación al cuerpo docente.

Una evaluación auténtica docente en las carreras tecnológicas, debería estar mediada por las condiciones particulares de dichos programas: tiempo de duración, fundamentación científica, tipo de estudiantes, perfil del programa, entre otros aspectos, que inciden en el

actuar docente, léase competencias, y cuya finalidad está encaminada a obtener información veraz y relevante para la toma de decisiones a nivel institucional, al decir de Grediaga:

“La evaluación del docente ha permitido a las instituciones reflexionar sobre la enseñanza, su misión, su quehacer y en su conjunto, sobre la calidad de enseñanza que imparten. La evaluación de la docencia es concebida como una valoración de las competencias de los profesores; su finalidad está encaminada a obtener información que permita la toma de decisiones institucionales para lograr una mejor calidad de la enseñanza” (2002 P. 2).

La universidad así como las instituciones tecnológicas, en el contexto actual, se configuran como un campo en constante tensión y recomposición; en ellas se disciplina a las nuevas generaciones, de acuerdo al rol impuesta por la sociedad, se selecciona y educa a los grandes y se instruye a los pequeños para que cumplan las tareas de la economía del tercer milenio (Boltanski y Chiapello, 2002 Citado por J. G. 2010. P. 23). Atendiendo lo anterior una valoración docente auténtica, propenderá por buscar mecanismos de participación que ayuden a saldar distancias de exclusión y promuevan la construcción de escenarios justos y acordes con el papel otorgado a estas instituciones, universalizar el conocimiento, así como hacer la vida con el otro desde la diferencia y la diversidad. En ese sentido la obtención de resultados de la actividad docente, implica la existencia de elementos a tener en cuenta al momento mismo de la aplicación; flexibilidad y pertinencia. Elementos que conformarían la base para una evaluación auténtica.

En la actualidad se ha logrado que la evaluación docente sea parte fundamental de las instituciones superiores. Nadie duda de la marcada diferencia que constituye la adopción de la evaluación en cualquiera de las instancias donde se practique, sin embargo a decir de Díaz Barriga: la “compulsión de la evaluación” sin sentido y sin planificación, ha cancelado su dimensión pedagógica (2008:30-31), por cuanto se usa más como instrumento de control y de información que como proceso de mejoramiento institucional, colectivo e institucional (Rodríguez, 2008, citado por Rodríguez, J. G. 2010. P. 22). Al pensar en una evaluación docente flexible, dentro de los espacios de formación tecnológicos, se garantiza la posibilidad de acomodarse al entramado *sui generis* de los programas tecnológicos, apuntando al fin que persigue la evaluación docente y es la continua mejora del quehacer pedagógico.

La idea de pertenencia en la valoración docente, parte del rol que juegan las universidades en las sociedades: construcción de saberes, construcción de un imaginario llamado nación, entre otras, dichas responsabilidades sociales son las que determinan la pertinencia a la que apuntamos. Una valoración docente se articula de modo natural a las

necesidades que imperen en la sociedad, no como simple abastecedores del mercado laboral, sino de igual forma en la formación del ciudadano, así como en la autonomía y la libertad, postulados a fines a Kant.

Como puede observarse, una evaluación auténtica propende por indagar aquellas competencias susceptibles de ser cambiadas y mejoradas, de acuerdo a los resultados y necesidades del programa o curso intervenido, de igual forma, el alto impacto a manera de retroalimentación que recibe el maestro, así como el programa, implicaran una doble vía a mejorar, lo cual convendrá notablemente a la calidad de los procesos académicos y administrativos que se persiguen en los establecimientos educativos. Para lograr tal estado, se recomiendan dos factores fundamentales, teniendo en cuenta las reflexiones de Alicia Bertoni, Margarita Poggi y Marta Teobaldo: el primero, se relaciona con los indicadores y criterios, los cuales a diferencia de lo que ocurre tradicionalmente en muchas prácticas de evaluación, deben estar al alcance de todos y cada uno de los docentes, que puedan conocerlos, comprenderlos y saber las razones de su elección. El segundo, hace referencia al sentido que tiene el juicio que se emite, lo ideal es una valoración sobre los resultados parciales y provisionales de un proceso (no sobre una persona), dirigida a mejorar ese proceso. De ahí la importancia tanto del procedimiento seguido para emitir ese juicio, como lo que ocurre una vez que el juicio ha sido establecido (Bertoni, Poggi, & Teobaldo, 1996).

Partiendo de lo anterior, se vislumbra un tipo de evaluación que es inclusiva, donde la comunicación, el análisis y la valoración conjunta de los resultados por parte del evaluador-evaluado adquiere una importancia capital. Es el momento idóneo para identificar, subrayar y hacer tomar conciencia a los docentes de los avances realizados; para reforzar retrospectivamente los conocimientos adquiridos ampliando su significatividad; para poner de relieve relaciones y nexos que quizás no habían quedado suficientemente explícitos en las actividades realizadas en clases, y también para detectar las lagunas e incomprensiones que no habían sido detectadas previamente; es la ocasión para que el profesor reflexione sobre su práctica docente y el provecho que de ella han obtenido los alumnos, y para que ambos, tanto profesor y alumnos, puedan hacer un balance provisional del camino recorrido y del que todavía les falta por recorrer (Bertoni, Poggi, & Teobaldo, 1996, pág. 10). Todo ello conduce a pensar en una dimensión proactiva de la evaluación, que pragmáticamente está haciendo referencia a la formulación sobre la base de unos criterios y unos indicadores explícitos, públicos y compartidos, dando lugar a las actividades de revisión, profundización y refuerzo a

las que acabamos de referirnos, que permite abordar los procesos subsiguientes de enseñanza y aprendizaje sobre una base más sólida. Esta doble dirección, retroactiva y proactiva, de la utilización de los resultados de la evaluación refleja y concreta el carácter regulador que la caracteriza en una perspectiva inclusiva y auténtica.

### **A manera de conclusión**

Para finalizar la presente reflexión, que constituye más un acercamiento que el resultado final de una investigación, se puede aseverar que una valoración auténtica, dispondrá de un instrumento capaz de mostrar las habilidades y las competencias necesarias para un quehacer docente efectivo, así como coherencia entre lo que se exige, con lo que se evalúa. Agregado a ello, debe caracterizarse por desarrollarse integralmente, con mirada social, que tenga en cuenta aspectos contextuales y culturales, comprendiendo la complejidad del proceso valorativo. Lo anterior significará espacios de retroalimentación igualmente válidos para la toma de decisiones académicas y administrativas en ámbitos tecnológicos, ese sector que a consecuencia de pertenecer al intermedio entre lo que conocemos como lo profesional y lo técnico; entre la producción de saber abstracto o teórico y lo meramente práctico, se halla relegado de procesos auténticos.

Contrariamente, se hace imprescindible que a este tipo de educación como factor estratégico y prioritario del desarrollo humano, social y económico de los países, se le atribuya especial atención, es por ello que los sectores: gobierno, educativo y empresarial deberían trabajar mancomunadamente y así lograr desarrollar en forma conjunta, políticas y estrategias encaminadas al fortalecimiento de la formación de profesionales en estas áreas. De acuerdo con ello, podría ser cuestionable la tendencia de continuar formando profesionales en carreras tradicionales. La actual tasa de desempleo del País y el desempeño laboral en actividades ajenas a su campo de formación, son una muestra evidente de la saturación del mercado en el ámbito de algunas profesiones, por tanto es imperativo identificar las reales necesidades de formación que se requieren en pro de alcanzar los objetivos de crecimiento proyectados.

Finalmente se prevé la necesidad urgente de seguir indagando acerca de las formas y necesidades propias de este tipo de formación; en caso particular, mirar la evaluación docente como una oportunidad de mejora de los procesos académicos y administrativos al interior de las instituciones superiores. En este sentido, la construcción de auténticos instrumentos de

valoración docente, naturales al modelo educacional tecnológico permitirán un real acercamiento al complejo escenario educativo; una valoración docente que no afecte la vida institucional, y permee en la calidad docente, está lejos de ser auténtica.

## Referencias bibliográficas

- Almeida, M. (2014). El Plan Nacional de Educación para los años 2011-2020. Brasilia: Congreso.
- Alvarez Mendez, J. M. (s.f.). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. Obtenido de [www.inspeccionarticuladigital.com/uploads/ardoino.pdf](http://www.inspeccionarticuladigital.com/uploads/ardoino.pdf).
- Ardoino, J., & Berger, G. (s.f.). La evaluación como interpretación . Obtenido de [www.inspeccionarticuladigital.com/uploads/ardoino.pdf](http://www.inspeccionarticuladigital.com/uploads/ardoino.pdf)
- BASTOS, L., & SOUSA, J. A. (1991). educacao técnico-profesional-Fundamentos, perspectivas y Características de la educación tecnológica. SENETE/MEC, 1991., 35-62.
- Beltrán, M. R. (2008). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 1(3), 8-17.
- Bertoni, A., Poggi, M., & Teobaldo, M. (1996). Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires: Kapelusz editora sa.
- Cárdenas, E. (2012). El camino histórico de la educación tecnológica en los sistemas educativos de algunos países del mundo y su influencia en la educación tecnológica en Colombia. *revista sena* , 108-122.
- Congreso de Colombia, (2002). Ley 749 de julio de 2002, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica. Bogotá: [www.oei.es/quipu/colombia/Ley\\_educ\\_tecnica\\_superior](http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_educ_tecnica_superior).
- Congreso de la Republica. (1992). Ley 30 de Diciembre 28 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá: [www.oei.es/quipu/colombia/Ley\\_educ\\_superior](http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_educ_superior).
- Departamento de Extranjería y Migración. Chile. (2005-2014.). Anuario estadístico nacional Chile. 2005-2014. Obtenido de *Anuario estadístico nacional Chile. 2005-2014*: [www.extranjeria.gob.cl/.../Anuario-Estadístico-Nacional-Migración-en-Chile-2005-2014](http://www.extranjeria.gob.cl/.../Anuario-Estadístico-Nacional-Migración-en-Chile-2005-2014).
- Díaz Barriga, A. (1993). La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal. *Revista de la educación superior*, vol.22, n. 4, 66-101.
- Güemes García, C., & Loredó Enríquez, J. (2008). Los procesos de evaluación del desempeño docente en el nivel medio superior: una perspectiva de mejora continua. México:

- Primera reunión internacional de evaluación en educación media superior y superior. Gobierno del Estado de Veracruz-México. Unam, Universidad Iberoamérica.
- Gutiérrez, Cabrera, (2010). Un modelo de evaluación del desempeño docente que contribuye en la mejora de la calidad de los servicios educativos. Mexico: Centro o institución: Universidad Politécnica del Golfo de México.
- Grediaga, R. Compilador. (2002). Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica. México, Edi: Anuies, pág. 207. [www.icfesinteractivo.gov.co](http://www.icfesinteractivo.gov.co). Consultado en Junio de 2015.
- Informe de Desarrollo Social. (2015). Ministerio de Desarrollo Social. Obtenido de Ministerio de Desarrollo Social: <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/upload/IDS2.pdf>
- Martínez Palmera, O. M. (2005). Panorama de las Carreras Técnicas y Tecnológicas en Colombia . Barranquilla, Atlántico: Corporación Universitaria de la Costa – CUC.
- Monereo, C. (2009). La evaluación auténtica de competencias. IV Congreso Regional de Educación de Cantabria. Competencias Básicas [vídeo disponible el 13-04-2010 en: <http://www.youtube.com/watch>.
- Núñez Jover, J. (2014). La Ciencia y la Tecnología como procesos sociales. Lo que la Educación Científica no debería olvidar. Recuperado el 11 de septiembre 2014. <http://www.oci.es/salactsi>.
- Pérez de los Cobos, A. P. (2011). Trabajo de Grado para optar el título de doctor: "Evaluación de la Docencia y del Aprendizaje en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior". Murcia: Universidad de Murcia San Antonio. Facultad de ciencias de la salud, departamento de Ciencias de la Salud.
- Perrenaud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la evaluación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.
- Rizo Moreno, H. E. (2002). Evaluación del docente universitario. Una visión institucional. Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Rodríguez, J. G. (2010). La evaluación de la docencia, autonomía y legitimidad en la universidad. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.
- Salazar, J. M. (2005). Estudio sobre la educación superior no universitaria en Chile. Chile: IESALC-UNESCO.

Sistema nacional de acreditación. (2005). Indicadores específicos para los procesos de autoevaluación con fines de acreditación de los programas de educación superior técnicos y tecnológicos. Bogotá, D. C.

## **Una breve nota sobre los autores**

### **María Teresa Álvarez Atehortua**

Ciudadana del país de Colombia. Historiadora egresada de la Universidad de Cartagena, magister en educación del SUE Caribe. Dedicada actualmente a la docencia en el área de C. Sociales en el nivel secundaria de la Institución Etnoeducativa de Tierra Baja, y Docente investigadora de la Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar. Otras publicaciones son:

1. Revista Palobra, año 2014: Año 2014. Informalidad urbana e identidad vecinal en un micro-mundo gestado de los desechos de una ciudad: barrio Henequén (1969-2001). Volumen 14.

2. Revista cuadernos del Caribe. Universidad nacional de Colombia. "Saber y poder, estrategia de reproducción social en las escuelas de artes y oficios salesianas de Cartagena de Indias (1940 – 1960)". Volumen 18.

3. Revista Estudios sociales contemporáneos. "Análisis de las prácticas de promoción social del mayor de bolívar. Hacia la construcción de saberes desde la investigación activa participativa". Vol. 12.

Asistente como ponente a congresos varios de carácter nacional e internacional como:

IX Seminario de historia en la Universidad del Atlántico.

III Congreso internacional de Estudios Caribeños.  
Universidad del Norte y Universidad del Magdalena,

II Conferencia Internacional de la Asociación Colombiana de Estudios del Caribe.

Asesoría de algunas tesis optar el título de pregrado en la facultad de Ciencias Sociales del Colegio Mayor de Bolívar.

**Rolando Jesús Senior Rodríguez**

Colombiano, nacido y criado en la hermosa ciudad costera de Cartagena De Indias. Lingüista y literato, Universidad de Cartagena. Especialista en Evaluación Pedagógica, Universidad Católica de Manizales. Magister en Educación del SUE Caribe. Coordinador académico en la Institución Educativa John F. Kennedy de la ciudad de Cartagena. Docente investigador de la Universidad de San Buenaventura.

**Artículo inédito:**

Concepciones y Practicas Evaluativas empleadas por los tutores de las Licenciatura en Básica con Énfasis en Lengua Castellana en la Universidad de Cartagena.

**Asistente como ponente:**

XI Foro Internacional sobre evaluación de la calidad de la investigación y la educación superior (FECIES) Bilbao. España.