



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Formas de evaluar el desempeño del profesor en las que se
evidencia el cumplimiento de las funciones sustantivas, dentro
del modelo educativo con enfoque de competencias de la
Universidad Cooperativa de Colombia**

Anabela Villa Saavedra

Lina Marcela Zapata Gil

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

AGRADECIMIENTOS

A LA UNIVERSIDAD

Con este logro alcanzado queremos expresar nuestra gratitud a la Universidad Cooperativa de Colombia por brindarnos la posibilidad de crecer como profesionales y así aportar con nuestro conocimiento y gestión al desarrollo institucional.

A NUESTRAS FAMILIAS

Por la motivación, confianza y apoyo que recibimos al momento de emprender este proyecto y a lo largo de nuestro proceso formativo.

Formas de evaluar el desempeño del profesor en las que se evidencia el cumplimiento de las funciones sustantivas, dentro del modelo educativo con enfoque de competencias de la

Universidad Cooperativa de Colombia

Anabela Villa Saavedra

Lina Marcela Zapata Gil

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de:
Magister en Educación

Asesor:

Wilman Ricardo Henao Giraldo

PHD. Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación.

Medellín, Colombia

2109

Contenido

Resumen.....	4
1. Problema de investigación	6
2. Objetivos	9
2.1. Genera.....	9
2.2. Específicos	9
3. Justificación.....	10
4. Marco de referencia.....	13
4.1. Antecedentes	13
4.2. Marco conceptual	22
4.2.1. Modelo educativo.....	22
4.3 Funciones Sustantivas del profesor	27
4.3.1 Investigación	29
4.3.2 Docencia	29
4.4 Evaluación del desempeño del profesor	37
4.4.1 Rol académico y rol administrativo.	40
4.4.2 Evaluación 360 °.....	42
4.5 Rúbrica	44
5. Metodología	48
5.1. Enfoque cualitativo.....	48
5.2 Contexto	50
5.3 Unidad de trabajo	53
5.4 Unidad de análisis	58
5.5 Instrumentos y fuentes de información	69
5.6 Plan de análisis	71
5.7 Diseño metodológico: fases.....	72
Diagramación Fases y Etapas del Proyecto.....	75
6. Análisis y resultados.....	76
6.1 Criterios diferenciadores del modelo educativo con enfoque de competencias para evaluar las competencias de los profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia	76
6.1.1 Teoría crítica: educación en la pedagogía crítica	76
6.1.2 Teoría comunicativa: diálogo y argumentación entre las partes	79

6.1.3 Taxonomía SOLO: <i>structure of the observed learning outcome</i>	80
6.1.4 Enfoque por competencias: un enfoque de competencias para un currículo crítico	81
6.2 Competencias que el profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia debe poseer para dar cumplimiento a los propósitos institucionales.....	86
6.2.1 Docencia: competencia asociada a las prácticas metodológicas	87
6.2.2 Investigación: como parte integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje	91
6.2.3 Extensión y proyección social: función sustantiva que permea la formación e impacta el entorno	93
6.2.4 Internacionalización: educación en lo local para un mundo global	95
6.2.5 Proyecto institucional: ruta demarcada para toda la actividad institucional	96
6.2.6 Las competencias inherentes a la gestión del profesor: competencias de rol, genéricas y disciplinares	97
6.3 El desempeño del profesor y su relación con las funciones académicas y funciones administrativas propuestas desde la Universidad Cooperativa de Colombia	99
6.3.1 La evaluación del desempeño profesoral	101
6.3.2 El rol académico del profesor	102
6.3.3 El rol administrativo del profesor	108
6.3.4 La evaluación 360 °	110
6.4 Rúbrica	112
7. Conclusiones	122
8. Recomendaciones y limitaciones	124
Referencias	126

Lista de gráficos

Gráfico 1.Distribución geográfica y estructura Multicampus.....	51
Gráfico 2.Diagramación.....	75
Gráfico 3.Función sustantiva de docencia.....	91
Gráfico 4. Función extensión-proyección	94

Resumen

Esta investigación desarrolla un análisis que parte con la identificación de los criterios diferenciadores del modelo educativo de la Universidad Cooperativa de Colombia como insumo esencial para evaluar las competencias de los profesores a través de la definición de categorías y subcategorías. Esta identificación permite indagar sobre los significados, sentidos y experiencias del profesor alrededor de su desempeño, competencias y, en la manera como se evidencia el cumplimiento de las funciones académicas y funciones administrativas, dentro del modelo educativo crítico con enfoque de competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Mediante un enfoque cualitativo de corte descriptivo se acude a diversas fuentes de información, tales como: estudiantes, profesores y académico-administrativos bajo la metodología de grupo focal con entrevistas semiestructuradas, trabajo adelantado en la Seccional Bucaramanga, Medellín y el Centro de Extensión de Popayán. Este trabajo se desarrolla a través de la elaboración de matrices hermenéuticas proyectadas teniendo en cuenta las categorías y subcategorías planteadas en la investigación.

Las investigadoras a partir de dichas matrices y con apoyo de la triangulación realizada entre teoría, matrices y grupos focales y, esquematizada a través de redes sistémicas, diseñan tres rúbricas: Modelo Educativo, Funciones Sustantivas y competencias en el profesorado y, Evaluación de Desempeño. Lo anterior, como valor agregado a la investigación.

Palabras clave: profesor, evaluación del desempeño, modelo educativo, competencias, funciones sustantivas.

1. Problema de investigación

En la actualidad, la Universidad Cooperativa de Colombia cuenta con un modelo de evaluación de desempeño para el profesorado que se desarrolla bajo un instrumento que aplica a profesores y otro a estudiantes. Es establecido por el Estatuto Profesoral en el Acuerdo Superior 086 de 2011 y operacionalizado bajo la Resolución Rectoral 673 de 2014 el cual está compuesto por los siguientes componentes: estrategias de comunicación, gestión, estrategias de mediación cognitiva, estrategias evaluativas, y didáctica. Este modelo de evaluación institucionalizado y estandarizado se ha aplicado durante los últimos 4 años dando respuesta a un modelo educativo por objetivos que correspondía a la mayor parte de los programas académicos vigentes en dicho momento; sin embargo, a partir del año 2010 la Universidad emprende una transformación curricular que lleva a la definición y formalización de un modelo educativo crítico con enfoque de competencias, declarado en el Acuerdo Superior 060 del 2011, y partir de ese momento se comienza con él un proceso de implementación de planes de estudios bajo este enfoque y en la actualidad puede decirse que casi el 80% de los planes de estudios, se encuentra ya bajo la reforma curricular.

Lo anterior, entonces revela, la necesidad de ajustar el instrumento de evaluación que se viene operando, considerando que hoy el modelo educativo institucional requiere otros criterios de gestión y de desempeño por parte del profesor y exige una valoración de las competencias que éste debe cumplir, las cuales deben ser acordes con el modelo educativo declarado por la Universidad.

La Universidad Cooperativa de Colombia en el Acuerdo Superior 312 de abril de 2017, crea el sistema institucional de evaluación por competencias, en donde la rúbrica institucional se instituye como uno de los cuatros elementos esenciales para aplicar en el proceso de evaluación de una competencia para el estudiante, sin embargo, a pesar de estar declarado el modelo evaluativo en el marco de la relación académica profesor-estudiante, aún se carece de un modelo evaluativo institucional en el marco de la relación Institución-profesor, que cumpla con los criterios del modelo educativo crítico con enfoque de competencias y que posibilite a la institución evaluar acorde a éste, la gestión del desempeño del profesorado, dado que a pesar que existe un modelo de evaluación como se mencionó anteriormente, éste no es coherente con enfoque de competencias que profesa la Universidad y se considera que en relación con el

modelo, la evaluación profesoral debe también evidenciar la implementación y apropiación del modelo.

El no contar con una evaluación profesoral, que sea acorde con el modelo educativo que se tiene declarado en la universidad, es en sí problemático e implica dos riesgos, de una parte se pierde la objetividad de la evaluación del desempeño, dado que no se está evaluando con los criterios que corresponde a la práctica educativa real, es decir, a la enseñanza, bajo el modelo educativo pudiendo así, no ser considerados otros elementos de competencia que en la ejecución real del modelo son fundamentales. Lo anterior, llevaría a que el ejercicio docente no se contemple en todo su espectro y los resultados producto de la evaluación no arrojen al profesor elementos para su realimentación; de otra parte, se limitan las acciones institucionales que se quieran emprender en pro de una mejora continua de la gestión docente y de su esquema de cualificación, dado que la evaluación de desempeño al no tener correspondencia con la ejecución real demandada por el modelo educativo, no serviría de insumo para las acciones de mejora que se quieran emprender; y ellos conlleva a que se desdibuje el cumplimiento de las funciones sustantivas por parte del profesor en el marco de la gestión que se le demanda.

Contando con que la evaluación es un proceso esencial, que brinda elementos importantes tanto para la gestión del profesor como para la toma de decisiones institucionales, y que por consiguiente se convierte en un tema de alta sensibilidad en los procesos de la gestión y valoración del desempeño laboral, es vital que ésta, la evaluación, sea lo más objetiva posible y refleje fielmente, por un lado, el ejercicio real que realiza el profesor, y por otro lado, los roles que las instituciones demandan a la gestión profesoral; de no ser así, la evaluación profesoral se pierde como insumo para la toma de decisiones y la mejora continua y se convierte en un proceso instrumental, lo que se busca es que sea una evaluación formativa que conlleve al cumplimiento de objetivos tanto institucionales como del profesorado mismo.

Estas consideraciones fundamentan la necesidad de desarrollar este proceso investigativo, de manera que posibilite a la Universidad contar con un modelo de evaluación del desempeño para el profesorado, que dé respuesta al modelo educativo con enfoque crítico de competencias y que además, permita a la Universidad Cooperativa de Colombia determinar, de acuerdo al perfil y a las competencias profesorales definidas institucionalmente, si el desarrollo de las competencias

aporta al cumplimiento de los propósitos sustantivos de la gestión docente y, por ende, a lo declarado en el proyecto educativo.

Al respecto entonces, surge para las investigadoras la siguiente pregunta:

¿De qué manera evaluar el desempeño del profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia, de forma que permita evidenciar el cumplimiento de las funciones sustantivas, dentro del modelo educativo con enfoque de competencias?

2. Objetivos

2.1. General

- Analizar las formas de evaluar el desempeño del profesor de tal manera que se evidencie el cumplimiento de las funciones sustantivas, dentro del modelo educativo con enfoque crítico de competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia.

2.2. Específicos

- Identificar, en el modelo educativo, los criterios diferenciadores para evaluar las competencias de los profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia.
- Definir las competencias que el profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia debe poseer para dar cumplimiento a los propósitos institucionales.
- Describir cómo el desempeño del profesor da respuesta a las funciones académicas y administrativas propuestas desde la Universidad Cooperativa de Colombia.
- Diseñar un instrumento de valoración del desempeño profesoral tipo rúbrica en coherencia con las funciones sustantivas y el modelo educativo declarado por la Universidad Cooperativa de Colombia.

3. Justificación

La presente investigación se enfoca en evaluar el desempeño de los profesores en coherencia con el Modelo educativo crítico con enfoque de competencias, existente en la Universidad Cooperativa de Colombia; ello, por cuanto hoy se presenta un modelo de evaluación con instrumentos que distan de la nueva dinámica institucional y requieren articularse de forma integrada al Proyecto Institucional y a los propósitos institucionales. El proyecto, entonces, analiza y muestra, de acuerdo con las competencias definidas para el profesorado, si se da respuesta y cumplimiento a las funciones sustantivas y a los elementos que el modelo educativo requiere. La importancia de ello radica en que de la misma manera como hoy los estudiantes están siendo valorados en el avance de su aprendizaje y logro de competencias, previa definición de criterios, la Institución debe también definir los mismos parámetros para su profesorado, es decir, evaluar su desempeño en función del cumplimiento de los propósitos y metas definidos institucionalmente.

Por lo anterior, dicha evaluación del desempeño está fundamentada en promover la calidad educativa en la Institución en donde, con elementos de juicio articulados, se diseña un modelo evaluativo que dé respuesta a la nueva dinámica en la que se halla inmersa la Universidad Cooperativa de Colombia, para permitir que todos los actores involucrados en el proceso – académicos y administrativos– participen de forma sistémica en dicha construcción.

Esta investigación aporta elementos valorativos relevantes para la Universidad y también para el profesor, porque lo llevan a la reflexión y la autoevaluación de la praxis educativa, así como al planteamiento de políticas, estrategias y programas de mejora sobre los que, a la postre, deberá hacerse un proceso de seguimiento continuo para validar la eficiencia y efectividad del modelo evaluativo a implementarse.

Con las Declaraciones de Sorbona (1998) y Bolonia (1999), se marcó el inicio del proceso de concertación para la transformación más trascendental de la Educación Superior del siglo XX en la mayoría de los países del continente europeo. Esta propuesta, más conocida como “el Proceso de Bolonia” o “Convergencia Europea”, planteaba, al año 2010, haber conformado el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), “European Higher Education Area” (EHEA), es decir, un sistema educativo europeo de calidad que le permitiera a ese continente impulsar su crecimiento económico, su competitividad internacional y su cohesión social. Y uno de sus

objetivos planteados señala en dicho momento lo siguiente: “La promoción de la educación superior centrada en el desarrollo curricular, la colaboración institucional y los programas integrados de estudio, formación e investigación” (1999). Por otra parte, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, realizada en París, Francia en 1998, plantea un concepto transformador y dinamizador para la Educación Superior cuyo objetivo se centra en facilitar el acceso al sistema, y en promover una oferta amplia y especializada centrada en las competencias y aptitudes, ya que ambas preparan a los individuos para enfrentarse ante situaciones diversas.

Esta dinámica lleva a que las instituciones asuman dos retos importantes en su interior: la reforma a su modelo educativo y la renovación metodológica. Sin embargo, este proceso no ha sido fácil ni claro para algunas instituciones, pues “la selección de las competencias vinculadas a la titulación, la concreción de los contenidos y las estrategias para el desarrollo de las competencias seleccionadas y, finalmente, los procedimientos para la evaluación de las competencias” (Díaz, 2006, p. 72) aún no han sido definidos por la mayor parte de la Instituciones de Educación Superior.

La Universidad Cooperativa de Colombia no ha sido ajena a los procesos de transformación de la Educación Superior mencionados anteriormente y ha entendido que la formación con enfoque de competencias requiere de una didáctica reflexiva que articule, de una manera consciente e intencionada, todos los elementos que la componen: el manejo de los contenidos, los métodos de enseñanza, los mecanismos y estrategias para la evaluación, entre otros, todos con la misma relevancia dentro del proceso educativo. Sin embargo, aunque se tienen importantes avances institucionales en la implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias, aún no se ha definido un modelo de evaluación de desempeño profesoral y, con ello, un instrumento que permita valorar la gestión profesoral, acorde con los propósitos misionales y las funciones sustantivas, y que sea armónico con el modelo educativo de la misma, lo cual constituye un importante reto para su renovación metodológica, que exige pesquisar los procedimientos para la evaluación de competencias (Díaz, 2006, p. 72).

Considerar en el análisis del desempeño un modelo de valoración que sea coherente y se vincule con el modelo educativo y las funciones sustantivas de sus profesores, es conveniente. Integrar la estructura administrativa institucional, los estudiantes y los profesores en función de la

mejora continua permite incorporar un mayor rango de atributos en el instrumento de valoración así como para las competencias que se definan. Todo ello proporciona metas más claras para la Universidad Cooperativa de Colombia y visibiliza los retos para el profesor. En esto se centra esta investigación.

La investigación aporta un valor teórico al corpus documental y al estado del arte en el problema a investigar, porque, al diseñar un modelo de evaluación que intenta objetivar el desempeño profesoral dando lugar a la reflexividad como valor epistemológico, fundamenta metodológicamente la investigación y potencia, por un lado, el talento humano de la Universidad, porque de manera consciente e intencionada se revisa frente al modelo educativo y las funciones sustantivas, la gestión y desempeño del profesor, y por otro lado, la Universidad puede afinar el sentido de la valoración de su modelo educativo articulado a las competencias que posee el profesor las cuales deben ser inherentes a las funciones sustantivas que cumple.

La relevancia social de esta investigación se extiende a una población de 4.738 docentes y 57.695 estudiantes, actualmente matriculados en los diversos niveles de formación que ofrece la Institución que, como Universidad Multicampus, tiene presencia en 18 ciudades distribuidas en 13 departamentos del país.

Las implicaciones prácticas, y como aporte agregado a la investigación, se enmarcan en el cuarto objetivo específico con el diseño inicial de un instrumento tipo rúbrica que permita evidenciar cómo el desempeño del profesor da respuesta a las funciones académicas y administrativas propuestas desde la Universidad Cooperativa de Colombia.

4. Marco de referencia

4.1. Antecedentes

Algunas de las referencias relacionadas en este trabajo y que fueron consultadas en las bases bibliográficas nacionales e internacionales tratan sobre los elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes, las competencias del profesorado, y aspectos relevantes en un modelo educativo con enfoque de competencias.

En estas referencias se encuentran los temas: lo que la Universidad Cooperativa de Colombia entiende por competencias (Proyecto Educativo, 2013), contextualizado en el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias (Unigarro, M., 2017); la competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto de competencia y el de evaluación (Guzmán & Marín, 2011); competencias pedagógicas básicas en el profesorado (Mas 2011). Asimismo, acerca de la evaluación fueron consultados: desarrollo y evaluación de competencias académicas (Aguilar et al., 2008); investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa (Martínez, F., 2012); ser y quehacer docente (Preciado, F.; Gómez, A. & Kral, K. 2008); la evaluación del profesorado universitario y criterios y propuestas para mejorar la función docente (Díaz, M., 2008).

Para casos de estudio o experiencias prácticas desarrolladas en los niveles internacional, nacional y de región, las referencias consultadas son las siguientes: la evaluación del profesorado universitario en España (Tejedor, F. J. y Jornet, J. M., 2008); la evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas (Canales, A., 2008); diseño de un modelo de evaluación y desarrollo docente en una universidad privada (Alija, T., García, J., Muñoz, S., 2015); estudio de caso evaluación del desempeño del docente universitario (Téllez, A.; Nieves, Marlen; Baquero, Maritza; García I., 2010), y evaluar para mejorar (cartilla MEN, Colombia, 2010).

Si el ejercicio docente se lleva a cabo bajo un modelo educativo con enfoque de competencias con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias en sus estudiantes, se hace necesario y evidente que las competencias de los profesores deben ser coherentes con el trabajo involucrado en un currículo bajo el enfoque de competencias. Este rol del profesor que lo define como un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje del estudiante, un tutor, facilitador, orientador de la práctica pedagógica, y un observador y revisor del trabajo y aprendizaje del estudiante, le implica poseer un conjunto de competencias no solo pedagógicas y

curriculares, sino comunicativas y profesionales de forma que pueda apoyar y aportar en el proceso formativo del estudiante. Ahora bien, los cambios vertiginosos que se viven en el mundo de la modernidad y la velocidad con la cual el conocimiento se mueve y se transforma obligan a que las instituciones enfrenten este reto de manera rápida y dinámica, igual que el profesor, quien también debe estar inmerso en este cambio. De esta forma, debe resignificar su rol y adquirir otras competencias, entre ellas, la función investigadora que deberá permear su quehacer en el aula así como su propia acción formativa, acompañada de la gestión como aquel componente que la permitirá su interacción con el entorno global, institucional y particular.

Cabe señalar que definir el mapa funcional del profesor en función de las competencias va a permitir, de manera más favorable, desvelar las actividades que se involucran en el desempeño docente y con ello estructurar de manera más acertada el instrumento para su evaluación. Los autores Aguilar et al. (2008, p.122) proponen considerar aspectos tanto del contexto como de las características del profesor. En el primer factor recomiendan incluir los propósitos institucionales los cuales se plasman en la filosofía, la misión y la visión; y para las características, consideran importante valorar la gestión académica y administrativa del plan de estudios (horas dedicadas a la docencia, planes de trabajo, número de estudiantes, total de cursos, entre otros) y la cultura institucional, entendida esta como conjunto de normas y valores compartidos por los miembros de la organización. Y, finalmente, un elemento integrador será la estructura con la cual cuente la Institución para fortalecer las competencias que se evidencien producto de la evaluación.

El modelo que plantean los autores Aguilar et al. debe tener en consideración los siguientes principios los cuales deben impactar en el antes, durante y después de las actividades propias al desarrollo del proceso de enseñanza–aprendizaje (p. 123): orientación formativa, orientación participativa, orientación humanista y enfoque multidimensional.

Martínez, F. (2012), en su artículo sobre el impacto de la evaluación formativa, presenta una revisión de la literatura sobre el enfoque de la evaluación del aprendizaje y las positivas opiniones que existen alrededor de los siguientes conceptos: evaluación formativa, evaluación en aula o evaluación para el aprendizaje, incluidos Mastery Learning, por Benjamín S. Bloom y por otros estudiosos. Al respecto el autor concluye que,

La aplicación en el aula de los principios de la evaluación formativa no es sencilla, en particular si se trata de habilidades cognitivas complejas y no de simples tareas

memorísticas, ya que para ello no basta que se modifiquen las prácticas de evaluación, sino que es todo el enfoque de la enseñanza lo que debe cambiar (p. 11).

Las instituciones deben velar por que el profesorado cuente con un alto nivel de formación, con las competencias profesionales necesarias para su ejercicio docente, con capacidad de adaptarse al modelo educativo institucional y de asumir el proyecto educativo como parte de su quehacer diario. Lo anterior requiere que realice un permanente seguimiento a esta gestión, sea a través de diferentes prácticas evaluativas o del establecimiento de un sistema de medición de desempeño al profesor, que le brinde la información necesaria para velar por el cumplimiento de sus propósitos misionales. Generalmente la evaluación contiene tres elementos que la distinguen: ser de carácter formativo, es sumativa y sirve para la mejora. En el caso de los profesores podríamos adicionar un cuarto componente y es que se convierte en factor para su promoción y cualificación de acuerdo con una ruta formativa establecida según su necesidad. Por lo anterior, todo proceso evaluativo requiere considerar y recoger información sobre el objeto que se quiere evaluar, y valorarla en relación con unos criterios que se hayan establecido.

De esta manera, la evaluación que se realice estará afectada o dirigida por aquellos factores que la Institución desee valorar de acuerdo con sus intereses y propósitos establecidos, pero debe trascender en su función y pasar de ser reguladora, fiscalizadora y cuantitativa a valorar más aspectos del cumplimiento del ejercicio docente de acuerdo con las competencias definidas previamente en cada Institución. Toda evaluación que se aplique al cuerpo profesoral debe partir, entonces, de la definición previa que la institución de educación haya declarado en relación con cuáles son las competencias que debe tener su profesorado y las cuales, por supuesto, deben estar acordes con su contexto, con el modelo educativo y con su proyecto institucional. Esta claridad es esencial para evitar futuros desencuentros entre la gestión del profesor y lo que la institución espera de él, más aún cuando se tiene en cuenta que la labor del profesor permea múltiples escenarios.

Otros autores han encontrado, también, notorios cambios en la forma como se ha realizado la evaluación del desempeño del profesorado universitario; al respecto, Tejedor, F. J. y Jornet, J. M. (2008), en su artículo sobre la evaluación del profesorado universitario en España, reseñan la historia de lo que ha sido la evaluación de los docentes universitarios, particularmente en los últimos años, a partir de la aprobación de la Constitución Española de 1978, y presentan

sus reflexiones acerca de lo que han sido para ellos las consecuencias de la evaluación y su vinculación con la profesionalización de los docentes universitarios.

Tejedor, F. J. y Jornet, J. M. (2008) concluyen para el caso particular de su revisión, algunos elementos esenciales que se mencionan a continuación:

- Tradicionalmente, la universidad prepara a sus profesores para la función científico-investigadora y descuida la formación para el desarrollo docente; lo anterior, como consecuencia de creer que la habilidad para enseñar está asociada al dominio técnico de la materia que se está enseñando (p. 21).

-Teniendo en cuenta que en los análisis sobre calidad de la educación, generalmente se identifica al profesor como factor condicionante de la misma, la evaluación del profesor debe, entonces, reivindicar el carácter formativo de la evaluación para el profesorado y ser concebida como una importante estrategia de ayuda para su desarrollo profesional (p. 21).

-La evaluación del profesor implica dos retos: en primer lugar, se debe obtener información objetiva, fiable y válida del quehacer docente, y por ello es necesario diseñar adecuadamente instrumentos que permitan el cumplimiento de este propósito; y en segundo lugar, se debe hacer una adecuada lectura de los resultados para garantizar el diseño de estrategias de formación del profesorado que sean pertinentes y que respondan a sus reales necesidades de cualificación. (p. 22). Según los autores en cita,

[...] si se quiere cumplir con el propósito formativo de la evaluación y que la evaluación pueda cumplir la función para la que fue pensada, o si se prefiere, para que la evaluación sea útil y, en consecuencia, válida, es necesaria la adopción de medidas de apoyo al profesorado en la realización de su tarea. Estas medidas se relacionarán con la planificación de actividades formativas para el profesorado que estarán necesariamente orientadas por criterios de practicidad, flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades detectadas y que deben suponer, en la medida de lo posible, incentivos importantes para su profesionalización (p. 22).

Sin embargo, cabe resaltar que aún hoy día los modelos y procedimientos que las instituciones educativas emplean para evaluar el desempeño o ejercicio del profesor son cuantitativos y rígidos, y se centran en solo el ejercicio docente y en evaluar resultados, mas no el desempeño de su gestión de acuerdo con los parámetros y características propios de la institución.

Al nivel del continente americano y del europeo existen estudios de investigación relacionados con la implementación del sistema de evaluación a la labor docente.

México reporta experiencias importantes sobre lo que ha sido su trasegar en este ámbito evidenciando que las políticas de formación del profesorado impactan de manera importante el quehacer docente en la Educación superior. Se encuentra, en particular, un análisis cualitativo realizado por Preciado, F.; Gómez, A. & Kral, K. (2008), que reporta la experiencia de los profesores de una universidad mexicana, para tratar de cumplir con los requisitos del Programa de Mejoramiento del Profesorado –PROMEP–; en dicha institución se declararon dentro de los roles del profesor: el desempeño, la docencia propiamente, la investigación, la gestión y la tutoría.

Según el estudio, el reto del profesorado en dicha institución es mantener un equilibrio entre las cuatro funciones asignadas: docencia, investigación, tutoría y gestión, pero es claro que no todos los profesores tienen destrezas que les permitan movilizarse por las cuatro funciones asignadas. Según los investigadores, y a modo de conclusión, los profesores están inmersos en un proceso de transición que repercutirá en nuevas formas de interacción con sus pares y con la Universidad para la cual trabajan, en la conformación de un nuevo sistema de normas y valores en el trabajo académico, así como en diversas maneras de producción y múltiples estrategias de sobrevivencia institucional.

Canales A. (2008) presenta también una interesante reflexión acerca de la aplicación del esquema de evaluación profesoral en México, mencionando la compleja contrariedad que él encuentra, teniendo en cuenta que, a pesar de que la actividad docente constituye una, si no la más importante función de las instituciones de Educación Superior, ello no se ha visto reflejado en iniciativas de mejora para el sector, sobre todo en las dos últimas décadas. Se destaca que a partir de la amplia política de evaluación instaurada en el sistema educativo de México al final de los 80, el ejercicio docente sale de escena y ello tienen como consecuencia que no se ocupan de mejorar la actividad docente en estricto sentido, ni de diseñar y aplicar un esquema de evaluación que sea alentador y que realmente fortalezca a la persona del profesor, dado que las medidas que se han tomado se dirigen solo a optimizar el tiempo de dedicación del profesor y su evaluación.

Como parte de las conclusiones de su trabajo, y en relación con la evaluación docente, Canales, A. (2008) plantea que en México esta se lleva a cabo principalmente para dos

propósitos: en primer lugar, para lograr el reconocimiento de los programas educativos que permitan su operación; y, en segundo lugar, para hacer la distribución de recursos adicionales al salario, a través del programa de incentivos que, por lo general, se reduce al cumplimiento de trámites administrativos. El autor señala permanentemente como una crítica el hecho de que no se ha logrado cambiar el marco normativo que rige la evaluación profesoral, lo que consecuentemente indica, según él, que el ejercicio docente sigue a la espera de iniciativas que verdaderamente incluyan una correcta evaluación de su desempeño y su mejora.

Otra experiencia es la que presenta la Universidad Francisco de Vitoria (España) en el año 2015, con los autores Alija, García & Muñoz quienes implementan un sistema de desarrollo y evaluación del desempeño docente adecuando el desarrollo de las competencias profesionales de los profesores a las necesidades de la Institución. Para el ejercicio investigativo desarrollado entre 2011 y 2014, se definen aquellas competencias, acciones y comportamientos profesionales, considerados más relevantes para el cumplimiento de la misión universitaria (p. 61); su propósito se enfoca en integrar misión y objetivos estratégicos, con el desempeño del profesor. El trabajo ha sido soportado por el Sistema de Evaluación Institucional y bajo Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente (DOCENTIA) el cual está acreditado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

La Universidad Francisco de Vitoria, en su Programa Docentia, considera cuatro dimensiones como objeto de evaluación de la actividad docente (p. 66): 1. planificación de la docencia, 2. desarrollo de la docencia, 3. resultados y 4. mejora e innovación. Su ámbito abarca evaluaciones de los alumnos, evaluación del director y de la autoevaluación del profesor (DOCENTIA) y, por otra parte, añade una rúbrica para la valoración del perfil del profesor, a través de la apreciación de comportamientos observables asociados a un perfil de competencias (pp. 71-72):

1. Planificación y orientación a resultados
2. Orientación al aprendizaje y desarrollo de las personas
3. Comunicación y transferencia del conocimiento
4. Trabajo cooperativo y en red (comunidad de aprendizaje)
5. Orientación a la mejora personal y profesional. Afán de superación
6. Innovación y gestión del cambio

7. Identificación y compromiso con la misión

El modelo, que se denomina Sistema de Desarrollo y Evaluación del Desempeño Docente (SD3), contó con una prueba piloto como ejercicio de validación con un grupo de 11 personas (6 profesores de diferentes áreas de conocimiento y 5 con cargos académicos); finalmente, a modo de conclusión, los autores expresan que el modelo SD3 se evalúa por la comunidad participante, y encuentran que permite valorar diferentes aspectos de la labor del profesorado y hacer una evaluación integral, por lo tanto más justa, que ayuda a detectar las fortalezas y las debilidades de los profesores, además de que el compromiso que se establece con la persona evaluada permite hacerla conocedora de los objetivos institucionales lo cual mejora la comunicación y la comprensión de la misión global (p. 77).

En el último decenio, los sistemas educativos latinoamericanos han identificado el desempeño profesional del profesor como un factor determinante para la calidad; Colombia ha venido trabajando en ello, acorde con cada política de Gobierno vigente, “sin que se haya logrado hasta ahora una evaluación de desempeño en forma continua y estructurada que aporte significativamente al mejoramiento de los procesos de aula y al perfeccionamiento profesional del logro de la calidad de la educación” (MEN, 2010). De esta forma nace una guía denominada “Evaluar para Mejorar”, en el marco del Decreto 3782 de 2007, la Ley 715 de 2001 y la Ley 115 de 1994, con la cual el Gobierno buscó contribuir al mejoramiento de la labor del docente y, por consiguiente, al mejoramiento de los aprendizajes y del desarrollo de los estudiantes, identificando, mediante la evaluación de desempeño, las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias propias de la docencia (p. 12). Aunque el modelo está enfocado para el nivel de Educación Básica y Media, se considera pertinente su referenciación, dado que tiene en cuenta dos grandes categorías que en el modelo educativo con enfoque de competencias se desarrollan: saber y hacer, motivo por el cual podrían ser insumo importante para ser considerado en un sistema de evaluación profesoral en Educación Superior. En dicha guía se recogen los saberes, habilidades, actitudes y valores y que se hacen evidentes en los diferentes contextos sociales y económicos del país, de tal manera que sus componentes son el saber y el hacer; el primero corresponde al dominio de los saberes y el segundo, al de los haceres (p. 12):

1. El saber responde a preguntas tales como: ¿Sabe lo que enseña? ¿Sabe cómo enseñarlo? ¿Conoce los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes? ¿Se preocupa por

mantenerse actualizado en su área y por conocer y analizar críticamente las estrategias pedagógicas? ¿Conoce cuáles son las estrategias, decisiones, actuaciones más apropiadas para orientar el desarrollo de una organización o grupo de trabajo?

2. El hacer responde a preguntas tales como: ¿Hace lo que se ha comprometido a hacer en razón del cargo que ocupa en la institución escolar y del lugar que le corresponde como miembro de la comunidad educativa? ¿Utiliza estrategias metodológicas y didácticas propias del área o nivel en el que se desempeña y acordes con las características y contexto de los estudiantes? ¿Es respetuoso y cooperativo en sus relaciones con los estudiantes, con los colegas, con los padres de familia y los demás integrantes de la comunidad educativa?

Desde esta perspectiva nacional las universidades colombianas están revaluando y reconsiderando su dinámica de evaluación del desempeño docente tanto al nivel de programas de Pregrado como al de Posgrado. Se muestra un estudio realizado en una universidad pública del suroccidente colombiano al nivel de posgrado, denominado *La evaluación docente en posgrado: variables y factores influyentes*, realizado por Vásquez, F. y Gabalán, J. (2012) el cual considera que es muy importante separar variables y factores, teniendo en cuenta las diferencias básicas que se presentan en relación con la calidad de la enseñanza por ellos percibida, y el nivel con el cual llega el estudiante de posgrados quien, generalmente, está ejerciendo su profesión y tiene otra visión de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio investigativo se desarrolla con una metodología donde confluyen los enfoques cualitativo y cuantitativo, y trabaja en tres componentes: la evaluación por parte del estudiante, la autoevaluación que realiza el profesor sobre su praxis y la evaluación del jefe, ello para evaluarlo como subalterno y como parte también de un engranaje institucional (p. 451).

En el instrumento que se aplica al estudiante se consideran las siguientes variables: cumplimiento, planeación, metodología, dominio, evaluación y relación interpersonal; la variable metodología es la de mayor crítica por parte del estudiante, y la de dominio, la más sobresaliente. Al nivel de la autoevaluación las variables a calificar son las mismas que las trabajadas con el estudiante, a excepción de relación interpersonal. Las variables que debe evaluar el jefe son: cumplimiento, planeación, metodología, dominio y relación interpersonal. Para estos dos últimos actores, la investigación arroja que las calificaciones obtenidas sobresalen en el nivel de “bueno y excelente”, es decir, entre 4 y 5, aunque se puede desvirtuar la objetividad en la evaluación

realizada; sin embargo, se resalta que los jefes tienen una valoración alta en la variable “cumplimiento y compromiso institucional” (p. 458). Finalmente, los autores concluyen, como aspecto a resaltar del estudio, que existe en los profesores una actitud propositiva, por medio de la cual manifiestan la necesidad de generar espacios de reflexión en el interior de la Escuela, donde se aborden temáticas pedagógicas que permitan cualificar el trabajo y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los posgrados.

Como otro elemento de estudio cabe resaltar que la Universidad Cooperativa de Colombia, en el año 2010, en la Sede de Bucaramanga, con el interés de promover la calidad de la educación, adelantó un estudio de caso sobre evaluación del desempeño docente universitario, con el fin de analizar la coherencia existente entre los instrumentos y estrategias utilizadas para la evaluación del desempeño docente con el Proyecto Educativo Institucional –PI–, con la Misión y los Proyectos Educativos de los Programas –PEP– para, posteriormente, presentar una propuesta de evaluación de la docencia en la Universidad. La investigación se desarrolló bajo una metodología plural (investigación descriptiva) que contribuyó, desde la perspectiva de los directivos y docentes hasta la de los estudiantes bajo la definición de varias categorías por cada grupo focal, a evaluar la consistencia de la evaluación que la Universidad tenía definida en ese momento. Las principales conclusiones del estudio fueron (p. 149):

- Hay buena coherencia entre el PI, el PEP y la misión de los programas.
- Los estudiantes encuentran bajo nivel de coherencia entre lo que evalúan al docente y lo que define y conceptúa el PI y PEP.
- Se considera que la evaluación realizada por los estudiantes carece de objetividad.
- El cuestionario de evaluación aplicado a los docentes no muestra coherencia con el PEP, por cuanto no hay evidencia ni registros de planes de mejoramiento producto de los resultados de las evaluaciones.
- Se encontró bajo nivel de coherencia entre la evaluación docente implementada y las funciones de la docencia universitaria. Solo se evalúa la docencia.

Este estudio investigativo da cuenta, en su análisis y resultados, de si el modelo evaluativo responde a lo dispuesto por la Universidad en la Misión, el PI y el PEP, entre otros. Las conclusiones lo señalan y es el insumo para plantear una propuesta de nuevo diseño evaluativo; sin embargo, este estudio se fundamenta en un modelo educativo por objetivos.

Finalmente, el propósito es que la evaluación redunde principalmente en mejores prácticas para la enseñanza y el aprendizaje y, por otra parte, coadyuve a la implementación de procesos institucionales de evaluación pertinentes.

4.2. Marco conceptual

El presente trabajo investigativo se enmarca en el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias que la Universidad Cooperativa de Colombia ha implementado en sus programas académicos, especialmente en el nivel de Pregrado y, en coherencia con ello, valorar la manera como se plantea y realiza la evaluación del desempeño del profesor, de forma que evidencie si da cumplimiento a los propósitos institucionales y a las funciones sustantivas del ejercicio docente. Acorde con ello, se parte de conceptualizar acerca del modelo educativo y profundizar en cuál es el perfil y cuáles las competencias que debe poseer un profesor para posteriormente definir cómo valorar su desempeño desde la gestión académica y administrativa que él desarrolla.

4.2.1. Modelo educativo

El desarrollo de este apartado corresponde exclusivamente al sustento epistemológico del modelo apropiado por la Universidad pues, aunque existen otros planteamientos de autores en relación con ello, este se desarrolla bajo la fundamentación propia de Universidad Cooperativa de Colombia.

Para abordar el proceso de reforma curricular, la Universidad Cooperativa de Colombia estructura un modelo educativo que tiene su fundamento en la Teoría Crítica formulada por el profesor Jürgen Habermas. Tres aspectos fundamentales de esa teoría se articulan en el modelo: la Teoría de la Acción Comunicativa (Habermas, 1988), la Ética del Discurso (Habermas, 2000) y los intereses del conocimiento (Habermas, 1985).

4.2.1.1 Teoría crítica.

La educación desde la pedagogía crítica es entendida como una acción comunicativa, es decir, la relación dialógica entre quienes enseñan y quienes aprenden (Unigarro, 2017). Esta acción se concreta por la argumentación, el intercambio de ideas y conocimientos, constructos que se constituyen en el fortalecimiento del proceso educativo en el estudiante permitiéndole, así, autonomía y emancipación. La educación concebida de esa manera prepara para el mundo de la

vida que está, a su vez, conformado por tres mundos: el objetivo, el subjetivo y el intersubjetivo. El mundo objetivo se refiere a la naturaleza; el subjetivo, a la persona, y el intersubjetivo, a la sociedad. Y cada uno de esos mundos es abordado por disciplinas. El mundo objetivo se aborda desde las ciencias naturales cuyo discurso es principalmente lógico; el mundo subjetivo se aborda desde las humanidades en las que prima el discurso estético, y el mundo intersubjetivo es estudiado por las ciencias sociales cuyo discurso es esencialmente ético. Es así como la teoría crítica contempla estos dos elementos: el mundo de la vida y la pedagogía crítica y esta última es la manera como se concreta el acto educativo: el ideal de la teoría crítica de educar para el mundo de la vida.

El mundo de la vida, según lo plantea Habermas (1988), está conformado por las dimensiones natural, personal y social. La primera se aborda desde las ciencias naturales, y en su discurso prima la lógica; la segunda es propia de las humanidades, y su discurso es de corte estético; y la tercera, de interés emancipatorio y discurso ético. La complejidad del mundo de la vida, por tanto, supone un transitar por los postulados de las disciplinas que abordan sus tres dimensiones. Ahora bien, continúa señalando Unigarro, la teoría crítica contempla tres elementos fundamentales que ayudan a comprender la complejidad del proceso educativo: teoría de la acción comunicativa, la ética del discurso y los intereses del conocimiento.

Desde la acción comunicativa pueden lograrse cambios en la sociedad, en tanto el hombre como sujeto dialéctico argumenta, plantea, propone cambios en consenso con el otro, construye. Pero el ejercicio del diálogo, para que sea fructífero, supone que el mismo se ejerza desde un marco ético que exige básicamente: respetar los argumentos de los demás, responsabilizarse de los propios argumentos, respetar las normas de procedimiento, defender los argumentos propios respetando al otro, y asumir responsablemente los acuerdos logrados. En este diálogo de actores multidisciplinario e interdisciplinario, hay generación de conocimiento, re-significación y crecimiento del proceso educativo. La pedagogía crítica es, entonces, una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar y desafiar la dominación y las creencias y prácticas que la generan. En otras palabras, es teoría y es práctica (praxis) en las que los estudiantes alcanzan a través de su argumentación y análisis, una conciencia crítica.

La lógica, la estética y la ética, los discursos que configuran el mundo de la vida, se han de articular en las competencias y en el entendido de que en cada competencia hay

conocimientos, actitudes y habilidades. Se dice, entonces que en cada competencia hay una dimensión lógica, una dimensión estética y una dimensión ética, donde la lógica se relaciona directamente con el saber, la estética, con el ser, y la ética, con el hacer. De esta manera se interrelacionan las competencias con la teoría crítica.

4.2.1.2 Teoría comunicativa.

La Universidad Cooperativa de Colombia parte del planteamiento de Habermas (1988) acerca de la acción comunicativa en donde plantea cuestiones fundamentales para entender cómo ha de desarrollarse un proceso educativo. Una de ellas se refiere al diálogo como posibilidad de resolver problemas sociales y de construir otros mundos posibles. Para el modelo educativo la acción comunicativa es el encuentro del diálogo que permite el crecimiento de las partes que intervienen. Así, la educación implica la existencia de dos para que pueda ocurrir: el profesor y el alumno (Unigarro, 2017, p. 34). Entonces, el modelo educativo de la Universidad Cooperativa de Colombia parte de concebir la educación como una acción comunicativa, es decir, como la relación dialógica entre quienes enseñan y quienes aprenden. Dicha acción, que se concreta en el intercambio de argumentos, se constituye en fuente de crecimiento en los actores del proceso educativo al permitir a los alumnos la progresiva conquista de la autonomía. La educación entendida como una acción comunicativa supone que debe darse un diálogo y un acuerdo sobre lo que se construye entre las partes, y ello será esencial para abordar el tema de la evaluación donde se entiende el objeto, como resultado de los acuerdos entre las partes.

4.2.1.3 Taxonomía SOLO.

Para un modelo educativo basado en competencias, pueden plantearse diversas maneras para evaluar en el estudiante el aprendizaje o logro de una competencia. Una posibilidad es evaluar bajo la taxonomía SOLO (acrónimo de Structure of the Observed Learning Outcome, es decir, Estructura del Resultado Observado de Aprendizaje), que es una propuesta formulada por John Biggs en 1979 y consolidada por el mismo Biggs y por Collis en 1982, que ha sido usada en el campo de la educación por varias disciplinas, donde el aprendizaje y su evaluación toman una especial relevancia:

Dado que el aprendizaje avanza, se vuelve más complejo. SOLO, que representa una estructura, es un sistema de clasificación de los resultados de aprendizaje en términos de su complejidad, lo que nos permite evaluar el trabajo de los estudiantes en cuanto a su

calidad. SOLO se puede utilizar no solo en la evaluación, sino en el diseño del plan de estudios, en términos de los resultados de aprendizaje esperados, lo que es útil en la aplicación de la alineación constructiva (Obtenido de John Biggs: <http://www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy>).

De esta manera, Biggs y Collis trataron el problema de proporcionar a los profesores un instrumento que les permitiera determinar el nivel de desarrollo cognitivo de sus estudiantes, a partir de sus interacciones con ellos en las situaciones de clase. Pronto se dieron cuenta de que, al analizar las respuestas de los estudiantes, estaban tratando con dos fenómenos durante el proceso de aprendizaje del estudiante. La taxonomía SOLO, bajo dos categorías principales, revela un incremento de complejidad en cuanto al nivel de competencia, primero en lo superficial (niveles uniestructural y multiestructural), y luego en lo profundo (niveles relacional y abstracto ampliado). Pudiendo el estudiante en un momento dado ser, por ejemplo, en matemática uniestructural o multiestructural, y en otro momento ser relacional planteando con ello los autores que esto no puede ser dado por cambios en el desarrollo cognitivo, sino más bien, cambios en constructos más próximos como el aprendizaje, la actuación o la motivación de los estudiantes.

4.2.1.4 Enfoque de competencias.

Hablar de competencias se ha convertido en los últimos decenios en un tema de interés general debido a que ha sido la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica. Las competencias, para Tobón (2004), “son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo”. Al contrario, las competencias son un enfoque porque solo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, y consideran aspectos cognitivos, destrezas, actitudes en el desempeño, elaboración de planes de estudio acordes con necesidades y contextos, y la orientación de la educación hacia la calidad fundamentada en indicadores, evidencias y procesos. En este sentido, como bien se expone en Tobón (2004), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos.

Las competencias se proyectan como un enfoque pedagógico y didáctico para mejorar la calidad de la educación, los procesos de capacitación para el trabajo y la formación de

investigadores en las diversas instituciones educativas. A través de ellas, se busca trascender el énfasis de la educación tradicional en la memorización de conocimientos descontextualizados de las demandas del entorno, en tanto se basan en el análisis y resolución de problemas con sentido para las personas, con flexibilidad, autonomía y creatividad. Para Tobón, Pimienta & García (2010), las competencias surgen en la educación como una alternativa para abordar las falencias de los modelos y enfoques pedagógicos tradicionales considerando una nueva perspectiva que va desplegando un cambio desde la lógica de los contenidos a la lógica de la acción.

Existen numerosas definiciones e interpretaciones sobre el concepto de competencia; Tobón (2006) por ejemplo, la define como: "... son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad" (p. 5). Zabala y Arnau (citados en Ibarra & Marín, 2011), consideran que la competencia siempre implica conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes. Perrenoud (citado en Díaz, M., 1998), por su parte, define las competencias como un conjunto de recursos cognitivos que involucran saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. Y siguiendo esta misma línea de integración e inter-relacional, Villa & Poblete (2007) dan mayor profundidad al concepto cuando lo involucran al contexto: las competencias son factores de superación individual y grupal que permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno y obtener así, de esa complementariedad, el mayor beneficio mutuo. De otra parte, Unigarro (2017) señala que competencias es una tríada compuesta por una dimensión lógica, una dimensión estética y una dimensión ética. La lógica se relaciona directamente con el saber; la estética, con el ser, y la ética, con el hacer. Solamente cuando está presente esa tríada se puede afirmar que alguien es competente.

Ahora bien, plantea Tobón (2004) que enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes y, por otro lado, implica trabajar con el cuerpo profesoral para dar cumplimiento a este propósito de calidad. Lo cierto es que el enfoque educativo basado en competencias exige consideraciones diferentes, tanto en el profesor como en el estudiante; sin embargo, en ocasiones estas consideraciones no son tomadas en cuenta por las instituciones educativas ni tampoco, en el

seguimiento al trabajo que se desarrolla dentro del aula. Implica para el profesorado, el conocimiento y habilidad para trabajar metodologías participativas y de permanente realimentación con el estudiante para determinar si este está alcanzando el logro definido en una determinada competencia; ello conlleva, a su vez, que el profesor sea capaz de autoevaluarse de manera que posibilite identificar el logro de sus propias competencias y el cumplimiento de las funciones sustantivas propias del quehacer universitario, para así determinar aspectos a fortalecer en su práctica educativa y en la definición de necesidades formativas para su mejoramiento.

4.3 Funciones Sustantivas del profesor

Partiendo de lo establecido en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (1998) se explicita la importancia de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones fundamentales de los sistemas de Educación Superior, las cuales son: educar, investigar y contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad. De ahí que las instituciones de Educación Superior centran sus esfuerzos en dar desarrollo a estas funciones sustantivas de la educación, y alrededor de esto, enmarcan su gestión académica y formativa. Por su parte, la UNESCO, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, en 1998, también lo proclamó de la siguiente manera:

La sociedad cada vez más tiende a fundarse en el conocimiento, razón por la cual la Educación Superior y la investigación forman, hoy en día, parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible, de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia Educación Superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante.

Asimismo, puede abstraerse que la misión más importante de la Universidad, según el Informe Bricall (2000, 2), es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige, y estos cambios no solo pensados en el escenario de la enseñanza que se orienta, sino, además, en la investigación que realiza.

Las anteriores referencias internacionales muestran, entonces, que la educación es necesariamente un acto de responsabilidad estatal y gubernamental, es un derecho esencial al que deben acceder las personas y tributa de manera directa al desarrollo y superación de los países y de las sociedades. Para el caso particular de Colombia, la Ley 30 de 1992 se propone como una

norma nacional que propicia el fomento de la calidad de la educación, y bajo este principio rector, reviste de autonomía a las instituciones de educación según su naturaleza y los campos de acción en los que intervienen, así como también establece sus procesos de inspección y vigilancia para garantizarle a la sociedad que este servicio se presente con calidad. Clasifica, de igual manera, en su artículo 19, quiénes son instituciones de Educación Superior, señalando en dicha clasificación a las universidades, a las cuales les designa esta denominación:

Son universidades las reconocidas actualmente como tales y 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.

Bajo esta función delegada de la ley, se vislumbra el papel del profesor dentro del sistema educativo. Asimismo, la Constitución de 1991 da plataforma sólida a la que posteriormente sería la Ley General de Educación para el país (Ley 115 de 1992). A partir de este momento, y bajo la cobertura de los planes decenales de educación, se marca un nuevo modelo en relación con los procesos de formación de los profesores, entendiendo que el hacer del profesor se convierte en un elemento desencadenante del mejoramiento de la calidad en educación; de esta forma, en su artículo 4, dicha ley orienta acciones específicas relacionadas con el rol profesoral, así:

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación, especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo (p. 1)

El Ministerio de Educación Nacional entiende como función sustantiva universitaria “la actividad esencial que le es propia o le corresponde a la universidad, sin la cual perdería su naturaleza. Se han reconocido como funciones sustantivas de la universidad, la investigación, la docencia y la extensión” (Glosario de la Educación Superior, p. 11). Cada una de las funciones sustantivas declaradas por el MEN tiene una definición y unos alcances claros que toda instituciones de Educación Superior –IES– debe apropiarse y visibilizar en la gestión de su

academia y que son de obligatorio cumplimiento para el contexto del territorio colombiano. A continuación, se definen detalladamente cada una:

4.3.1 Investigación

“Función sustantiva de la universidad que se refiere al proceso de búsqueda y generación de conocimiento, mediante una actividad intelectual compleja caracterizada por la creatividad del acto, la innovación de ideas, los métodos rigurosos utilizados, y la validación y juicio crítico de pares” (Glosario de la Educación Superior, p. 16). Para esta definición el MEN ha tomado como referencia los artículos 4.º y 19.º de la Ley 30 de diciembre 28 de 1992, y al autor Restrepo Gómez, Bernardo en su texto *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto* (CNA, Colombia, 2003). Asimismo, el MEN propone que la investigación es necesariamente un proceso social, que tiene su inicio en pequeños grupos cercanos o afines que poco a poco se van consolidando y que se refinan a través del diálogo y del debate con grupos más amplios de la comunidad científica internacional.

4.3.2 Docencia

“Función sustantiva de la universidad que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los procesos formativos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional” (Glosario de la Educación Superior, p. 7).

“Función sustantiva de la universidad que tiene como propósito el desarrollo de procesos continuos de interacción e integración con los agentes sociales y comunitarios, en orden a aportar en la solución de sus principales problemas, a participar en la formulación y construcción de políticas públicas y a contribuir en la transformación de la sociedad en una perspectiva de democratización y equidad social, regional, política y cultural” (Glosario de la Educación Superior, p. 11). Según esta definición, las universidades entonces deben propender por el fortalecimiento de la comunidad universitaria con el medio social, a través de acciones de formación y capacitación dirigidas a la comunidad; además, deben velar por el intercambio de experiencias y saberes, por la construcción de conocimientos específicos y pertinentes en los procesos sociales, por la asesoría y la transferencia de conocimientos y por la promoción, la

divulgación, la circulación y la comunicación del conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico en la sociedad (Glosario de la Educación Superior, p. 11).

Autores como Hoyos, G. (2009) amplían de forma más detallada la responsabilidad social como eje esencial de la universidad, afirmando incluso que estas acciones revelan la misma identidad institucional y que no deben ser ajenas a los procesos formativos de los estudiantes, pues, afirma, todo el proceso educativo debe estar orientado a la formación ciudadana y a la responsabilidad que se tienen con la sociedad (p. 427).

Una vez claras las funciones sustantivas asignadas a las universidades por el Ministerio de Educación Nacional, nos vamos adentrando entonces consecuentemente, en lo que será formalmente la designación de las funciones sustantivas que deberá realizar el profesor, entendiendo que el acto concreto de educar agenciado por el profesor debe evidenciar estas funciones sustantivas de obligatorio cumplimiento, pero que, a su vez, como cada institución de educación es autónoma, podrá adicionar, según sus intereses y contextos, nuevas funciones profesoraes para su cumplimiento, funciones que, por supuesto, deberán estar alineadas con el desarrollo de unas competencias profesoraes propias; consecuentemente, en la trazabilidad de la gestión institucional, tendrán que ser las mismas competencias que se evalúen a los profesores en los procesos de medición de su desempeño; de ahí la importancia de que cada institución educativa pueda no solo declarar el cumplimiento de las funciones profesoraes demandadas por las leyes nacionales, sino que, además, pueda declarar sus propias funciones-competencias profesoraes acordes con su ADN institucional.

Al respecto Zabalza (2003), citado por Camargo, I & Pardo, C. (2008), especificó, por ejemplo, algunas competencias que según él deben tener los docentes de Educación Superior:

- a) Planificación del proceso enseñanza aprendizaje.
- b) Competencia comunicativa.
- c) Manejo de las nuevas tecnologías
- d) Diseño de la metodología y organización de actividades.
- e) Comunicación y relación con los alumnos.
- f) Tutoría.
- g) Evaluación.
- h) Identificación con la Institución y trabajo en equipo (pp. 447-448).

Cano M. E. (2008) aborda en su texto también diversas definiciones de lo que se puede entender como las competencias del profesor, y en su ejercicio referencia a Perrenoud (2004), quien entiende como competencias que debe tener un profesor, lo siguiente:

[...] la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (p. 3).

El entorno cambiante al cual se enfrenta la educación en el mundo lleva al profesorado a adquirir nuevas posturas y roles, y de igual manera, al sistema universitario a plantear y delimitar las competencias que el profesor universitario requiere para desarrollar adecuadamente las funciones y su gestión docente. El profesor ha dejado de ser transmisor o expositor de conocimientos para transformarse en guía, tutor, asesor en el proceso de aprendizaje del estudiante; apoya su labor en las tecnologías de la información y comunicación –TIC– y fomenta la investigación en el aula, además de que su trabajo se mueve tanto en entornos presenciales, como virtuales o *blended-learning*. Este nuevo escenario profesional demanda un perfil y unas competencias profesionales que debe desarrollar el profesor para responder a un modelo educativo basado en competencias. En complemento a lo anterior, Mas (2011) señala que el docente universitario es:

[...] un intelectual capaz de adherirse a la gestión de un proyecto institucional y curricular; en función de ese compromiso institucional, diseña su docencia, planificando su acción de manera crítica y creativa para ponerla en práctica de manera eficaz al enfrentar situaciones-problema de docencia concretas (p. 155).

Lo expuesto anteriormente permite delinear un perfil que debe rodear al profesor para cumplir con su propósito educativo y estructura un desempeño docente específico asociado a las prácticas y responsabilidades propias de un modelo educativo con enfoque de competencias. Es por ello que las instituciones deben velar por que el profesorado, además de cumplir con los más altos estándares de calidad, cuente con un alto nivel de formación, con las competencias profesionales necesarias para su ejercicio docente y con capacidad de adaptarse al modelo educativo institucional y asumir el proyecto educativo como parte de su quehacer diario.

Hasta ahora, entonces, se ha mostrado cómo desde referentes internacionales y nacionales, la educación tiene unos propósitos claros y definidos, que están acordes con contexto y con el momento histórico en el que se vive; también se ha mostrado cómo estos propósitos van modelando necesariamente unas características propias que debe tener todo profesor y que le permiten de manera armónica, desde su ejercicio docente, alimentar esos propósitos globales de la educación. Sin embargo, se ha mencionado también que, aunque existen estos referentes generales que en su mayoría son de obligado cumplimiento de ley y que hacen parte de estándares de medición del mundo y de país, las IES, por la autonomía que se les ha entregado, pueden enriquecer y aumentar sus propósitos de la educación, ello contando con su naturaleza fundante como institución de Educación Superior, y con las apuestas que ha declarado en sus políticas. Estos referentes particulares son muy importantes porque revelan el ADN propio de cada institución y, como tales entonces, deben ser elementos visibles en las competencias de su comunidad académica y, en consecuencia, deben ser elementos a tener en cuenta en cualquier proceso de valoración del desempeño del profesorado.

Según lo anterior, la Universidad Cooperativa de Colombia desde su Proyecto Institucional PI (2013) destaca como significativos para la formulación de la dirección estratégica cuatro elementos esenciales, los cuales, a su vez, revelan las funciones sustantivas adoptadas por la Universidad y que en consecuencia deberán ser parte de las funciones demandadas a la gestión profesoral; estos elementos son: los referentes educativos, la investigación, la proyección social y la extensión y la internacionalización. Asimismo, y hablando propiamente de la gestión profesoral, la Universidad Cooperativa de Colombia define la responsabilidad del profesor no solo con la calidad de lo que enseña, sino con los procesos de gestión académica para el mejoramiento continuo a través de la autoevaluación permanente (p. 149). En consecuencia, el profesor es una persona comprometida con el desarrollo del saber que enseña, con la pedagogía en la que fundamenta su enseñanza y con la generación y disseminación de conocimientos (p. 13), y cumple los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional, para desarrollar las funciones sustantivas de docencia, investigación, proyección social y extensión, apoyadas en la gestión académico-administrativa que sustenta el desarrollo de sus actividades.

La *actividad investigativa*, que para el caso de la Universidad Cooperativa de Colombia se encuentra alineada al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, es asumida como

un factor que estimula a estudiantes y profesores, con el fin de prepararlos para contribuir al desarrollo económico, social y cultural de las regiones y del país. La investigación en la Universidad tiene dos enfoques: la investigación en sentido estricto y la formación para la investigación. El primer enfoque se orienta tanto hacia la generación de nuevas formas de conocimiento y hacia la asimilación crítica de la ciencia, la técnica y la tecnología contemporáneas, como a la de las distintas tendencias del arte y la filosofía; en el segundo enfoque se busca acercar a los estudiantes a la actividad investigativa y mostrar que allí existe una opción para el ejercicio de la profesión (PEN, p. 54).

La *proyección social y la extensión* son asumidas por la Universidad Cooperativa de Colombia como las acciones a través de las cuales se ofrece un servicio desde la educación al sector de la economía solidaria y a los sectores público y privado. En este compromiso se ha de afianzar el diálogo permanente entre Estado-Universidad-Empresa-Comunidad, estrechando lazos de cooperación y de articulación efectiva (PEN, p. 54). En este sentido, se vislumbran claramente competencias que el profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia debe desarrollar, para poder gestionar la proyección social y la extensión como partes de sus funciones sustantivas declaradas, entre ellas: saber acerca de los principios básicos y fundamentales de la economía solidaria que dieron origen a la Universidad y visibilizar estos principios en su acción docente; documentarse permanentemente sobre los planes de desarrollo local y nacionales, como una fuente de identificación de las necesidades propias del contexto para orientar sus acciones en aula, pero también para proyectar, a su vez, una oferta pertinente y efectiva a sectores públicos y privados desde su saber profesional, entre otras.

La *internacionalización* es entendida como un proceso gradual de armonización entre las dinámicas globales y las competencias institucionales que reposan tanto en las personas que forman la comunidad académica, como en la institución en sí, materializadas en políticas académicas y administrativas que orientan y facilitan la inserción de la universidad en el contexto global, con pensamiento ‘Glocal’, es decir, pensamiento global y acción local (PEN, p. 54). Esta apropiación de la Universidad Cooperativa de Colombia con relación a lo que entiende por internacionalización lleva a demandar, por parte de la gestión docente, acciones formativas que faciliten la apropiación del escenario mundial como parte de las acciones cotidianas en el ejercicio de sus competencias. Es imposible formar ciudadanos del mundo, si los agentes

formadores, esto es, los profesores, no se gestionan a sí mismos como ciudadanos del mundo, y para ello el acceso a nuevos idiomas, a manejo de bases de datos, la gestión del conocimiento, entre otras competencias, son esenciales.

Todos los referentes y elementos anteriores son importantes y deben ser visibles siempre en la gestión académica; por lo tanto, requieren de un permanente seguimiento, sea a través de diferentes prácticas evaluativas o del establecimiento de un modelo de medición de desempeño al profesor, que le brinde la información necesaria para velar por el cumplimiento de sus propósitos misionales.

Ahora bien, retomando todo aquello que declara la Universidad Cooperativa de Colombia como parte de sus funciones sustantivas en su autonomía universitaria, y habiendo mencionado ya ampliamente los elementos relacionados con sus referentes educativos, la investigación, la proyección y extensión y la internacionalización, se detalla que estos se soportan desde la misión, la visión, los principios y los valores declarados en el Proyecto Institucional.

El marco de las funciones sustantivas que se ha propuesto trabajar en este capítulo, adicional a lo desarrollado anteriormente, remite también al concepto de competencia, pues tal y como se presentó en el capítulo anterior, el modelo educativo crítico con enfoque de competencias, asumido por la Universidad Cooperativa de Colombia, busca una educación de calidad, por medio de tres tipos de competencias: competencias genéricas, aquellas que todo estudiante de la Educación Superior debe desarrollar; competencias disciplinarias, apuntan a las que desarrollan todos los estudiantes que comparten la misma disciplina que fundamenta la profesión que estudian, y, finalmente, competencias específicas o profesionales, referidas a aquellas propias y exclusivas de cada profesión; a las anteriores se pueden sumar las competencias de rol; se entiende que en el docente universitario debe estar claramente asumido el desarrollo de estas competencias y que, a su vez, estas deben ser parte esencial de la medición de su desempeño como profesor universitario, porque constituyen la esencia de su enseñar.

El Ministerio de Educación Nacional MEN (2009), en su Boletín Informativo n.º 13 sobre Educación Superior afirma que la formulación de las competencias genéricas para la Educación Superior en Colombia es una tarea que debe ser cumplida por el MEN y explica en este mismo boletín la estrategia utilizada en el año 2008 para la definición de las mismas; para ese entonces el MEN se permitió convocar a reconocidos miembros de la comunidad académica con quienes

hizo un ejercicio de reflexión en torno al conjunto de competencias genéricas que se ajustaran a las características y necesidades del contexto social y cultural colombiano, sin perder de vista el panorama internacional altamente influyente.

Este ejercicio arrojó cuatro competencias genéricas para la Educación Superior en Colombia: comunicación en lengua materna y otra lengua internacional; pensamiento matemático; ciudadanía; y ciencia, tecnología y manejo de la información. Luego entonces se considera que la pertinencia y la calidad de la Educación Superior del país dependen en gran medida de la implementación de estas cuatro competencias genéricas definidas, las cuales estarán orientadas a que los ciudadanos aprendan durante toda la vida, y a formar profesionales capaces de moverse con destreza en el mundo globalizado (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2009, p. 1).

Si lo anterior muestra claramente cuáles son entonces las competencias genéricas que se espera que desarrolle cualquier ciudadano colombiano inmerso en procesos de Educación Superior, es más que claro que estas deberán ser, en primera instancia, las que cualquier profesor de Educación Superior debe tener para garantizar que el desarrollo de las mismas sea posible para los estudiantes en su paso por la universidad a través de la orientación de sus tutores; de tal manera, debería ser responsabilidad de toda IES declarar dentro de las competencias genéricas que se espera de su profesor, como mínimo, aquellas ya declaradas por el MEN y medidas por el ICFES, así: lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita, inglés.

Con relación a las competencias específicas y a las profesionales, estas se entienden como un solo cuerpo, esto es, como un gran grupo de competencias propias de la formación disciplinar que tiene el profesor, de las cuales deberá dar cuenta al momento de hacer parte de la institucionalidad. Para el caso particular del ICFES al momento de evaluar a los estudiantes, estas competencias se han condensado en 40 módulos asociados a temáticas y contenidos específicos de las profesiones, que los estudiantes tienen la posibilidad de presentar de acuerdo con su área de formación profesional. Se espera, entonces, que estas competencias demandadas y evaluadas a los estudiantes universitarios, igual que las competencias genéricas, sean primeramente dominadas por los profesores universitarios, y en ese sentido la Universidad deberá promover la verificación de las mismas como parte de los procesos de valoración del desempeño profesoral.

Por su parte, las competencias del rol del profesor son un poco más amplias y complejas en su definición, dado que estas están necesariamente vinculadas con la sociedad y el contexto, con la institucionalidad propiamente dicha, con lo que la institución espera del profesor y con la forma como dicha institución concibe a la persona y al profesor, de manera que podría afirmarse que existen tantas competencias de rol de profesor, como instituciones de educación.

Krzemien, D. & Lombardo, E. (2006) citando a Berger & Luckman (1968) y a Mead (1934) refieren que el rol es una pauta habitual de comportamientos que se espera de un individuo que ocupa una posición en una estructura social, lo que indica que es un concepto articulador entre el individuo y la sociedad; asimismo, según los autores, el rol se construye en la relación dialéctica individuo y medio social a través de la cual se mediatizan y vehiculizan las dimensiones contextuales que otorgan sentido a la conducta individual.

La configuración del rol del profesor, entonces, tiene implícitos tres actores: por un lado, la persona del profesor como tal, en donde se deben tener en cuenta asuntos del orden personal y de su forma particular de relacionarse con el deseo de enseñar, pues es claro que la elección por toda profesión, incluida la elección por enseñar, encierra primeramente un deseo del orden personal; como segundo actor aparece el estudiante quien, a su vez, tiene unos supuestos fijos en la persona del profesor y de alguna manera ha idealizado o, más bien, ha creído en el profesor, como quien aportará en lo que será su formación como un profesional universitario; y un tercer actor que le da soporte a los dos actores anteriores, es la institución de educación propiamente dicha, quien también ha prefijado unos roles propios de la labor docente armónicos con su proyecto institucional.

Krzemien, D. & Lombardo, E. (2006) han propuesto seis implicaciones del rol docente en el marco de la Educación Superior; estas seis implicaciones las proponen después de haber realizado un rastreo y una revisión bibliográfica de los siguientes autores: Camilloni & cols., 1998; Fernández Muñoz, 2003; Ibáñez Martín, 1990; Mateo, Escudero, De Miguel, Mora & Rodríguez Espinar, 1996; Muñoz Cantero, Ríos de Deus & Abalde, 2002, y son las siguientes:

- El desarrollo de conocimientos y habilidades pertinentes para la enseñanza;
- Un posicionamiento actitudinal ligado a modos de pensar, sentir y actuar;
- El dominio de un conjunto de recursos y estrategias didácticos;
- La revisión del propio desempeño que permita innovar y mejorar la práctica;

- Un intento de dar respuesta a las demandas y necesidades de los destinatarios;
- Una faceta política que orienta la modalidad de intervención en vinculación con el proyecto institucional y social donde se inscribe la práctica educativa (p. 4).

La construcción de las competencias relacionadas con el rol, debe ser entonces un ejercicio propio de cada institución, declarado y asumido como política institucional y en armónica concordancia con los tres actores definidos anteriormente.

4.4 Evaluación del desempeño del profesor

En la actualidad la educación está siendo objeto de procesos de rediseño y reestructuración permanente. En efecto, las nuevas tendencias, los escenarios de la globalización, las nuevas formas de aprender, la inmersión de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje, entre otros aspectos, hacen que la dinámica de la academia deba estar en un permanente ejercicio de repensar y rediseñar las formas como se hacen las cosas en el interior de las instituciones educativas. Al respecto, Darling, H. & McLaughlin, M. (2004) afirman que estos esfuerzos por repensar la educación deben, sin duda alguna, replantear la formación y el desarrollo profesoral, en el entendido que no se puede contribuir a que los estudiantes aprendan mejor, si no se abren previas oportunidades para que el profesor acceda al conocimiento sobre la naturaleza del aprendizaje mismo, así como también es esencial que el desarrollo y el desempeño de sus diversas competencias estén siendo agenciados como oportunidades para el profesor (p. 3).

Otro elemento relevante y de cambio en el interior de las instituciones educativas es la forma de evaluar el desempeño y la gestión docente. La evaluación tiene tres elementos que la distinguen: es de carácter formativo, es sumativa y apunta a la mejora. En el caso de los profesores podríamos, además, adicionar un cuarto componente y es que se convierte en factor para su promoción. Lo plantea Díaz (2006) cuando dice:

Desde esta perspectiva, la finalidad primordial de todo proceso evaluativo es su función formativa en tanto que posibilita al profesorado tomar conciencia sobre sus fortalezas y debilidades profesionales –tanto en el ámbito individual como institucional– y planificar estrategias que incidan en la mejora de su actividad docente y sobre su desarrollo como profesional (p. 69).

Al respecto de estos cambios, Preciado F., Gómez A, & Kral K. (2008), en su texto *Ser y quehacer docente en la última década*, citando a Boyer, muestran la paradoja de la Universidad

en la actualidad, pues, por un lado, se vuelve más abierta e incluyente en términos de la recepción de estudiantes y la diversidad en las actividades académicas, pero, por otro lado, se vuelve jerárquica y restrictiva en relación con la gestión docente (1997: 33, p. 1140). Estos son riesgos a los cuales la evaluación docente debe anticiparse para no caer en la aplicación de modelos evaluativos profesoraes que lejos estén de responder a la real forma de gestionar el ejercicio docente y que, por ende, lejos estén de evaluar la real competencia que debe desarrollar un docente universitario. Lo que sí es determinante respecto a la evaluación del profesorado es que se trata de un proceso que debe orientarse fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora. Es así como el concepto de evaluación del desempeño docente debe estar asociado a la toma de decisiones y a la implementación de los cambios para la mejora en el cuerpo profesoral. Al respecto Murillo (2006), citado por Tejedor (2012), considera que en el último decenio, los sistemas educativos latinoamericanos han privilegiado los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en este empeño se ha identificado a la variable “desempeño profesional del maestro” como muy influyente y determinante para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar (p. 320).

La selección de las competencias vinculadas a la titulación, la concreción de los contenidos y las estrategias para el desarrollo de las competencias seleccionadas y, finalmente, los procedimientos para la evaluación de las competencias (Díaz, 2006, p.72) no han sido definidas aún por la mayor parte de las instituciones de Educación Superior. En especial, trabajar los objetivos de aprendizaje centrado en el logro de las competencias exige al profesorado estar preparado de forma que potencie el aprendizaje del estudiante, trabaje en la innovación como medio para alcanzar la calidad y desarrolle o fortalezca de igual manera sus competencias. Al respecto también señala Tejedor, F. (2012) que:

Evaluar el desempeño docente es un proceso por medio del cual se busca emitir juicios valorativos sobre el cumplimiento de las responsabilidades del docente en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes a partir de información válida, objetiva y fiable relacionada con los logros de sus estudiantes y el desarrollo de sus áreas de trabajo (p. 320).

En esta evaluación es por tanto necesario tener en cuenta las funciones específicas que desarrolla el profesor; considera Tejedor que estas pueden agruparse en dos categorías que recogen los saberes, habilidades, actitudes y valores inherentes a la función docente (saber y hacer). Aunque es necesario tener presente que la evaluación de la docencia es una práctica compleja por cuanto involucra aspectos académicos, políticos y técnicos, entre otros, también la evaluación en sí misma corresponde a un contexto específico determinado que la moldea. En este sentido, Elizalde & Reyes (2008) señalan que al implementar un proceso de evaluación es conveniente identificar las políticas nacionales o internacionales que se atienden y la forma en que estas, en combinación con las características particulares de cada institución, orientan el proceso de evaluación docente (p. 3). De otra parte, es fundamental relacionar la evaluación del desempeño docente con la universidad en general y con su proyecto institucional tomando en cuenta sus normativas, su plan estratégico y sus principios, así como también considera relevante tener criterios adecuados para establecer un control efectivo y lograr los impactos deseados en la calidad de la educación (CINDA, 2007, p. 7).

Con todos estos componentes anteriormente descritos, será necesaria la definición de cuáles son las fuentes de las cuales se obtiene la información para evaluar el desempeño del profesor, y cuáles los indicadores más adecuados para evaluar dicho desempeño que deberán ser congruentes con la finalidad que persiga la evaluación en cada institución. Los instrumentos deben construirse con base en las tareas, criterios y descriptores que se hayan fijado para la realización de la evaluación, generalmente fruto de un consenso entre las autoridades y los representantes de los profesores (Tejedor, 2012, p. 325). Por su parte, Elizalde & Reyes (2008) consideran que es necesario integrar al proceso de valoración del desempeño la opinión de estudiantes y pares, y la misma autoevaluación por parte del profesor. Finalmente, expresa Tejedor (2012) que al evaluar el desempeño del profesor:

Debe tenerse en cuenta que tan importantes son los procesos como los resultados; que tan importante es la información cuantificable y “objetiva” como la información subjetiva; que tan importante es que quien evalúe se coloque fuera del proceso evaluado, como que quien está dentro e involucrado pueda participar en la evaluación; que tan importante es que se evalúe desde aquello que se ha asumido como social deseable como que se haga desde lo que es deseable y valioso para cada sujeto particular (p. 322).

La evaluación del desempeño del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, cuyo propósito es comprobar y valorar cómo el proceso de aprendizaje del estudiante es influenciado por las capacidades pedagógicas, profesionales, interpersonales y comunicativas del profesor. De esta manera, la evaluación del desempeño del profesorado no debe desligarse de la calidad educativa, pues esta es una necesidad que coadyuva a mejorarla. Ahora bien, errores en el proceso o en el diseño de la evaluación pueden traer complicaciones a las instituciones educativas. Murillo (2006, p. 33), citado por Tejedor (2012), señala algunos riesgos que pueden presentarse:

- Es altamente costosa si se hace con criterios mínimos de calidad.
- Determina la forma de actuar de los docentes, para bien y para mal, de tal forma que el docente puede caer en la tentación no de desarrollar bien su trabajo, sino de cumplir con los elementos que son reconocidos en la evaluación.
- Si no es consensuada, puede derivar en problemas en su aplicación.
- Si no es transparente y técnicamente impecable, puede generar problemas de falta de credibilidad.

La evaluación del desempeño docente debe mirarse como un proceso inacabado, que debe ser revisado de manera sistémica y periódica siempre con miras a posibilitar la reflexión y la mejora, y a posibilitar el avance profesional de los docentes.

4.4.1 Rol académico y rol administrativo.

Si afirmamos que la práctica educativa actual debe estar revestida de unos cambios importantes, también debe entenderse entonces que la evaluación del desempeño profesoral debe estar orientada de forma diferente a los esquemas tradicionales y que debe comenzar a involucrar nuevos elementos que estén acordes con el sentido último de la educación, esto es, el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza efectiva, y debe, además, tal y como lo proponen Darling, H. & McLaughlin, M. (2004), relacionarse con otros estándares nacionales e internacionales relacionados con la enseñanza, por ejemplo estándares curriculares, estándares de acreditación, entre otros (p. 4).

Será también importante estructurar un modelo que integre la definición y el compromiso del profesor con objetivos específicos de docencia, investigación y gestión ligados a

competencias profesionales y personales, a fin de cumplir la misión universitaria. En este sentido es importante también incluir competencias personales, ya que en el contexto actual de la educación es claro que el maestro es un facilitador actualizado en su disciplina científica, que orienta al estudiante, en la resolución de sus inquietudes y necesidades, y orientar a otro demanda, más que habilidades disciplinares, habilidades del ser; por eso este nuevo rol obliga al docente a formarse en competencias personales que, por ejemplo, le permitan escuchar a los estudiantes y realizar consensos conceptuales (Camargo, I. & Pardo, C., 2008). Lo anterior lleva entonces a que estas competencias del ser sean estar incluidas en cualquier proceso de evaluación profesoral que se aplique, pues en un sistema que privilegie el acto comunicativo como motor del aprendizaje significativo, se debe garantizar que el profesor cuente con este tipo de competencias y estas deben ser evaluadas.

Tal y como lo afirma Cano, M. E. (2008), trabajar por competencias obliga a los profesores a revisar sus propias competencias; todo profesor debe mejorar sus conocimientos, capacidades y actitudes para lograr una mayor competencia en temas pedagógicos. Si lo anterior no se cumple, no se puede hablar de un sistema coherente; de ahí la importancia de que, a su vez, la institución educativa establezca procesos de evaluación del desempeño para sus profesores, acordes con el ejercicio real que se espera de su hacer y con los objetivos que se espera que logre con su hacer.

En complemento a lo anterior, es relevante acotar lo planteado por Alija, T., García, J., Muñoz, S. (2015) cuando expresan: “El profesor universitario, no realiza solo una función docente, además debe desarrollar una productiva actividad investigadora y en muchos casos una función de gestión que no podemos obviar en la evaluación, si intentamos considerar el desempeño completo de su actividad” (p. 70).

Por tanto, es importante entender que el desempeño y la gestión del profesor son procesos que movilizan sus capacidades profesionales, personales y de responsabilidad social para articular la docencia con la gestión educativa y coadyuvar al diseño, implementación y evaluación de políticas institucionales hacia el fortalecimiento del propósito institucional. Esta conceptualización alude a los roles de los profesores desde la dimensión académica que involucra la docencia y una dimensión de gestión administrativa. Es así como la función docente, entendida

como el rol que el profesor adquiere en el ejercicio de su función, es tanto de carácter académico como administrativo.

No es suficiente con evaluar la docencia, analizar el proceso de planificación, desarrollo y evaluación del aprendizaje o la transferencia de conocimiento científico, además es necesario comprobar la contribución del profesor al cumplimiento de la Misión de la universidad en un periodo determinado. Por tanto, es importante considerar el punto de partida y posible perfeccionamiento de las competencias del profesor, que participa en los procesos universitarios no solo como agente de la enseñanza, sino también como integrante de una comunidad de aprendizaje en desarrollo (Alija et al., 2015, p. 70).

4.4.2 Evaluación 360 °.

Ahora bien, la consideración de estos roles del profesorado implica cambios en el seguimiento y cumplimiento a sus funciones; significa pasar de evaluar al profesorado mediante instrumentos que son de carácter netamente cuantitativos, técnicos y bajo el concepto de medida de rendimiento que busca evaluar únicamente resultados y conocimientos, a evaluar desempeños de forma mucho más amplia, tal y como lo expresan McDonald, Boud, Francis y Gonczi (2000): “En un sistema de evaluación basado en competencias, los evaluadores hacen juicios, basados en la evidencia reunida de una variedad de fuentes que definen si un individuo satisface los requisitos planteados por un estándar o conjunto de criterios” (p. 42).

Por tanto, una evaluación integral y sistémica debe incorporar los diferentes actores que intervienen en el proceso; siendo así, el profesor debe ser evaluado por el estudiante, por su jefe inmediato, por un par-homólogo y por la institución. Esto es lo que se conoce como Evaluación 360 ° que es conocida como una herramienta de realimentación que se soporta en la recolección de la información de múltiples fuentes (jefe inmediato, colega, colaboradores, cliente interno y puede ser considerada la propia autoevaluación) y que permite apreciar el resultado del desempeño, las competencias, las habilidades y los comportamientos específicos en un trabajador, con la finalidad de mejorar los resultados del desempeño y efectividad del servicio prestado; su verdadero objetivo es el desarrollo de las personas. Aunque es más una herramienta de trabajo empleada en las organizaciones del sector empresarial, no dista de poder ser empleada

en el ámbito educativo, dado que lo que se evalúa es el desempeño de un empleado frente a sus competencias y responsabilidades laborales. Expresa Flórez, Javier G. (2007) que:

El desempeño expresa el modo en que un trabajador realiza las funciones y tareas que tiene asignadas, de acuerdo con la misión y los objetivos fijados por la empresa, y demuestra en el ejercicio de sus funciones poseer las competencias exigidas para el puesto de trabajo que ocupa (p. 91).

De acuerdo con el planteamiento de este autor, existen diferentes técnicas para valorar competencias en una persona o trabajador que se apoyan prioritariamente en rasgos o características de las personas, técnicas que parten del comportamiento de los individuos en sus puestos de trabajo, y técnicas que integran las anteriores con las valoraciones de los propios trabajadores o de otros miembros de la organización. Estas se denominan: técnicas basadas en el análisis de la experiencia práctica; técnicas basadas en características y experiencias de los sujetos y; técnicas basadas en valoraciones. Esta última contempla la evaluación 360 ° (p. 102).

De igual manera y en correspondencia con el aspecto evaluativo, Olmos, S.; Áñez, M. & Rodríguez, M. (2010) afirman que la formación del profesorado universitario debería estar basada también en competencias docentes, que le permitieran reflexionar sobre su propia práctica, en un contexto de trabajo colaborativo, donde el intercambio entre compañeros facilitará el aprendizaje de técnicas de evaluación (p. 149). Lo anterior se apoya cuando Mas Torelló (2011) plantea que en todo proceso de renovación e innovación educativa, el profesor es parte fundamental, dado que no tiene sentido hablar de una Educación Superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje del estudiante y en la innovación para alcanzar la calidad educativa, si no se incide de manera específica en el profesor y en sus competencias.

Ahora bien, la gestión de la evaluación no recae única y exclusivamente en la forma como la Universidad debe valorar el desempeño profesoral acorde con las competencias, pues también el profesor debe tener un rol protagónico y no pasivo en esta gestión; ello indica entonces que él debe ser el primero en llamarse a hacer un ejercicio reflexivo permanente frente a su práctica docente, y autoevaluarse.

Darling, H & McLaughlin, M. (2004), en su texto *Las políticas que apoyan el desarrollo en una época de reforma*, reconocen aquellas relacionadas con la evaluación continua de los profesores, y afirman los autores que, desafortunadamente, en la mayoría de las instituciones las

actividades de evaluación que se aplican al profesorado para la medición de su desempeño no ayudan al aprendizaje ni a la revisión honesta de la práctica del mismo, y tampoco ayudan a la resolución de problemas; estos modelos de evaluación, como el autor lo señala, asumen, en su mayoría, que el comportamiento deseable de los profesores es lograr que los estudiantes sean actores pasivos y estandarizados dentro del salón de clases, esto es, ratifican una práctica transmisionista por parte del profesor (p. 13), lo cual, por obvias razones mencionadas anteriormente, está lejos de los modelos actuales de educación.

Con fundamento en lo anterior, es necesario que las formas de evaluación del desempeño profesoral se adecuen a la realidad y respondan, entre otras, a los propósitos y contextos de la enseñanza y sobre todo a las necesidades de los estudiantes, entendiendo, además, que la evaluación profesoral no debe ser un momento único y aislado, sino, por el contrario, debe ser una constante práctica que debe hacerse en el ambiente real de su ejercicio, en el aula (Darling, H. & McLaughlin, M. 2004).

4.5 Rúbrica

La evaluación, como se ha ya planteado, es un instrumento que permite valorar el nivel de logro de las competencias en el estudiante; para ello se requieren distintos procedimientos y técnicas según el objeto que se desea evaluar. Lo fundamental es que estos procedimientos y técnicas permitan la recolección de la información, los indicadores y evidencias que darán fe de que el estudiante o el evaluado han alcanzado su competencia. Algunos de estos instrumentos y técnicas son: los mapas conceptuales, las rúbricas, el portafolio, las entrevistas, los paneles, los foros, los problemas de casos, los experimentos, las pruebas de respuesta larga y las pruebas de respuesta corta. En la medida que las metodologías o técnicas empleadas potencien el trabajo del estudiante o de quien se evalúa, se logrará el objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje en contexto.

Para valorar el grado de cumplimiento de dichas competencias hay diferentes formas, como ya se ha enunciado; una de ellas es el uso de la rúbrica, “mediante la cual es posible valorar aspectos complejos, imprecisos y subjetivos, aportando una evaluación fácilmente interpretable, justa y transparente para profesores y estudiantes” (García, 2014, p. 92). Sigue el autor indicando que esta se constituye en un conjunto de criterios relacionados con la competencia o

competencias a evaluar y que están determinados por descriptores o indicadores que suponen distintos niveles de logro o desempeño de los mismos.

La rúbrica se considera una matriz de valoración cuya principal finalidad es mostrar cuáles son los criterios para verificar la tarea que se quiere evaluar. Con ella, tanto alumnos como profesores tienen claro qué desempeños son aceptables para alcanzar la promoción o aprobación (Unigarro, 2017, p. 87). Es así como esta se convierte en una guía de puntuación utilizada en la evaluación del desempeño del estudiante, que describe las características específicas de un producto, de una tarea, de un proyecto determinado en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo; además, permite conocer de manera clara el grado de avance, valorar su ejecución y realizar, a la vez, una realimentación al estudiante. Una rúbrica tiene tres características fundamentales: unos criterios de evaluación, una escala de valoración y una estrategia de calificación (Valverde, J. & Cuidad, A. p. 55). Su utilidad radica en la posibilidad de poder orientar a los estudiantes sobre lo que se espera de ellos, cómo realizar su trabajo, cómo va su aprendizaje y desempeño y en qué debe potenciar o reforzar.

Para Bogoya (2017) en Restrepo (2017) el concepto rúbrica se define como un “instrumento que comprende aspectos y criterios a considerar en el proceso de evaluación de un discurso. Los aspectos se estructuran en dimensiones, y los criterios reflejan la escala de calificación”. Otros autores como Cano (2015) definen la rúbrica como “un registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar y lo hace siguiendo unos niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares de desempeño” (p. 267). Existen versiones de rúbricas que responden a los modelos particulares en los cuales se utilizan, y pueden ser buenas o, por el contrario, no serlo. Es así como existen posturas de autores que la defienden y de otros que, por el contrario, desvirtúan su funcionalidad. Para Cano (2015):

[...] no todas las dificultades asociadas a los procesos de evaluación pueden resolverse con las rúbricas y las esperanzas idealizadas que aspiran a que la rúbrica aporte objetividad y rigor a la evaluación de ciertos aprendizajes que, por su naturaleza, son menos “objetivables” o más cualitativos, pueden generar frustración al no hallar respuesta a las inquietudes que las han generado (p. 268).

Ahora bien, está la postura de aquellos que la defienden. Cano (2015), citando a Blanco (2008), acota que:

Es necesario reivindicar ese potencial formativo y rescatar las posibilidades que la rúbrica ofrece para orientar a los estudiantes hacia qué se espera de ellos, cómo hacer un buen trabajo, qué es lo más relevante y, por tanto, dónde hay que poner el énfasis (p. 269).

Por lo tanto, más que afirmar que una rúbrica es buena o mala, lo más relevante es tener claro el contexto en el cual se aplica y qué resultados se espera lograr con la evaluación. Para Valverde y Ciudad (2014, p. 57):

[...] las rúbricas fomentan la práctica docente reflexiva tanto por parte del profesorado como de los estudiantes. El diseño de una rúbrica, con independencia de que posteriormente sea utilizada o no, explicita valores y expectativas sobre el aprendizaje y cómo pueden implementarse en el aula.

De acuerdo con el tipo de rúbrica que se emplea, se define la escala de valoración para determinar los niveles de logro en función de los criterios definidos en la competencia. Existen rúbricas analíticas u holísticas, generales o para una tarea puntual. Lo esencial es el tipo de aprendizaje que quieren contribuir a fomentar (Cano,2015).

La taxonomía SOLO (acrónimo de Structure of the Observed Learning Outcome, es decir, Estructura del resultado observado del aprendizaje) es una propuesta de rúbrica formulada por John Biggs y por Collis en 1982, cuyo propósito fue proporcionar a los profesores un instrumento que les permitiera determinar el nivel de desarrollo cognitivo de sus estudiantes, distinguiendo así, diferentes niveles de complejidad en sus alumnos: preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto extendido.

Esta estructura permite, entonces, analizar la calidad del aprendizaje desde los niveles más concretos hasta los más abstractos y complejos. Los niveles más elevados de la taxonomía corresponden a un aprendizaje más profundo; contrariamente, los niveles inferiores de la taxonomía SOLO corresponden al tratamiento de la información de manera aislada y reproductiva. Según Biggs (1995), los estudiantes logran alcanzar mayores niveles u otros más complejos de forma progresiva y continua, a medida que van desarrollando acciones correspondientes, es decir, desde unas menos complejas hasta otras acciones de mayor complejidad.

En el entendido de que la rúbrica es un instrumento que permite valorar el nivel o grado de desempeño que muestra una persona en el cumplimiento de una actividad determinada, puede

de igual forma ser considerada como un instrumento para evaluar el desempeño y cumplimiento de las competencias por parte del profesor. Por tanto, al momento de establecer el sistema de evaluación a emplearse hay que entender, como lo define De Miguel Díaz: “que nuestro objetivo es evaluar la adquisición de competencias observables a través del desempeño que los sujetos manifiestan en la ejecución de tareas vinculadas al mundo profesional” (2006, p. 80).

5. Metodología

Todo proceso de investigación tiene de manera implícita y transversal un método al cual responde; dependiendo del tipo de investigación y de los alcances propuestos con ella, se requiere la utilización de uno u otro método; este es el que orienta al investigador en términos del procedimiento lógico que se debe seguir para la obtención de los resultados propuestos y para lograr, como fin último, la generación de nuevo conocimiento o la apropiación de un conocimiento ya dado.

5.1. Enfoque cualitativo

Desde una mirada transdisciplinar, esta investigación se acercó a la complejidad del problema, trabajando en una perspectiva holística, fenomenológica y hermenéutica, lo que implicó un análisis cualitativo de las formas de evaluar el desempeño del profesor, recogidas como vivencias, construcciones de expertos y experiencias a través del cumplimiento o no de las funciones sustantivas que los profesores han asumido dentro del modelo educativo crítico con enfoque de competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia; en ese sentido, la investigación tuvo un enfoque cualitativo de corte descriptivo. Este tipo de modelo de investigación cualitativa presenta, a su vez, varios tipos de estudios, entre ellos, el estudio de caso, seleccionado para esta investigación, dadas las características propias de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Encontrar una definición única de lo que es el método cualitativo es complejo. Strauss y Corbin (1990, p. 17), citados en Paz (2003), definen el método cualitativo como aquel que produce resultados a los que no se llega con procedimientos estadísticos o con cualquier otra intervención de tipo cuantificable, y nombran que generalmente es usado en procesos de investigación que están relacionados con historias de vida o comportamientos de las personas, con funcionamientos organizativos, como es el caso de esta investigación o, en general, está orientado a investigaciones que toquen con elementos de interrelación entre personas.

Asimismo, Pérez (1994a, p. 46), citado en Paz (2003), acercándose un poco a las características, menciona que el método cualitativo encierra un proceso que es activo, sistemático y también riguroso de indagación dirigida, y señala que este método facilita la toma de decisiones sobre aquello que se está investigando, siempre y cuando se opere desde el campo de estudio como tal y no de manera externa.

Una característica esencial del método cualitativo es la relación tan cercana que establece con la experiencia de las personas en determinados contextos y su aproximación a la realidad, tratando de ubicar, entre otras, representaciones subjetivas y modos de relación; ello teniendo presente que para este tipo de métodos, es imposible entender a las personas o las organizaciones fuera de contexto o separadas de este. Es por eso que en el caso particular de esta investigación en un contexto educativo, primó el rastreo directo de la información con las personas fuente, a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales, para posterior realización de los análisis respectivos.

González (2005) hace un acercamiento a la epistemología del método cualitativo y menciona que este tiene unos principios que implican unas consecuencias no solo metodológicas sino también éticas en la forma de investigación; al respecto presenta algunos de los principios rectores del modelo:

- El conocimiento es una producción constructiva e interpretativa; no es una suma de hechos definidos por constataciones inmediatas del momento empírico.
- El proceso de producción de conocimiento en la psicología y las ciencias sociales es interactivo. Las relaciones entre el investigador y el investigado en un contexto dado son condiciones necesarias para el desarrollo de las investigaciones en las ciencias humanas.
- La significación de la singularidad tiene un nivel legítimo en la producción de conocimiento. El conocimiento científico desde la investigación cualitativa no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión.

Arzaluz (2006), con relación al estudio de caso como método de investigación, refiere que no es una técnica completamente determinada, y plantea que se trata más bien de una forma o estilo de organizar datos sociales, sin que se pierda con ello el carácter unitario del objeto social que se está estudiando, esto es, es un enfoque que ve cualquier unidad social mínima, como si fuese un todo.

Algunos autores ubican el estudio de caso como un método de investigación propiamente dicho; entre tanto, para otros el estudio de caso se refiere al enfoque con que se realizan algunos procesos de investigación; estos últimos, por lo general, aclaran que cuando se ubica la palabra

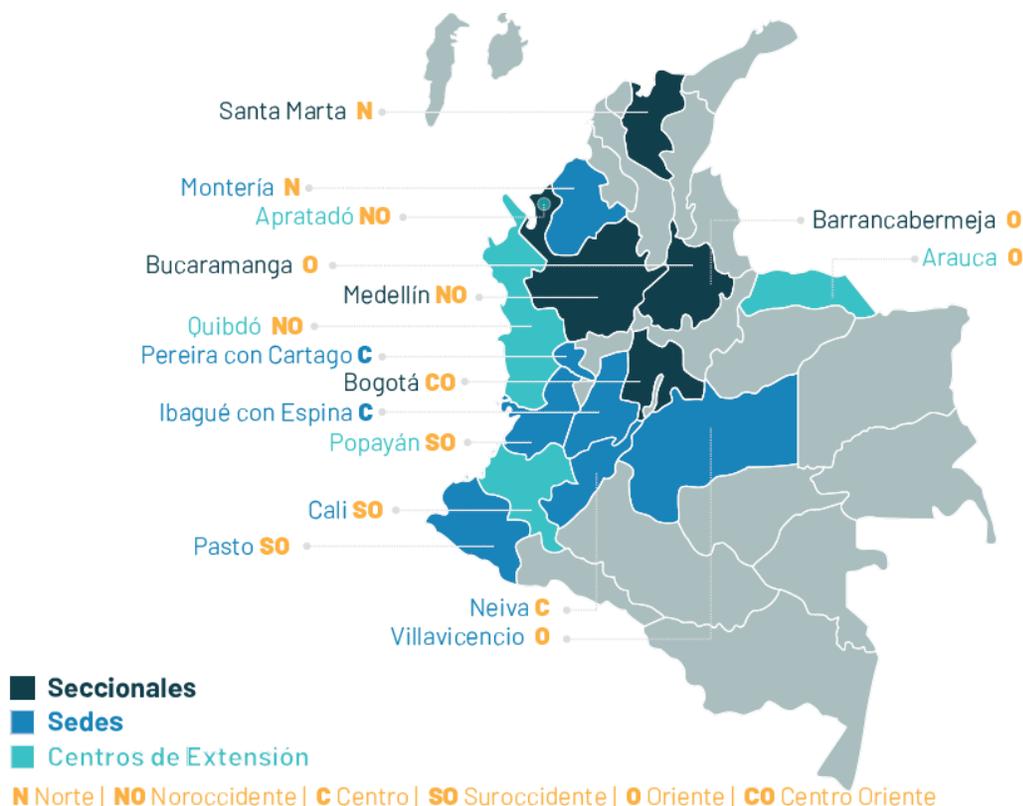
enfoque se debe tener suficiente claridad del paradigma al cual se está respondiendo, esto es, al paradigma cualitativo (Ceballos, 2009).

El estudio de caso implica siempre un ejercicio riguroso que combina tres elementos: la descripción, la explicación y el juicio, esto es, primero se hace una valoración de la información recolectada, se documenta y seguidamente se hace la construcción de un juicio argumentado en lo encontrado (Ceballos, 2009). El caso que se analizó en esta investigación tiene el estatuto de universo, es decir, para este enfoque es la totalidad de objeto de estudio, ya que el estudio de caso busca justamente la comprensión de un caso en particular, de su singularidad y de su propia complejidad, buscando la descripción detallada de las particularidades de una situación o evento para luego, en la conclusión, sumar los datos intrínsecos hallados más la interpretación y relevancia propia del investigador frente a lo hallado.

5.2 Contexto

Para la Universidad Cooperativa de Colombia la distribución geográfica con la cual nace y se desarrolla a través de los años propicia la oportunidad de ser una universidad multicampus, en la que su gestión por procesos y su estructura organizacional le permiten gestionar eficientemente las cinco seccionales, siete sedes y cuatro centros de extensión. Con un Proyecto Institucional (PI) claramente definido y una planeación estratégica entendida como un proceso dinámico de análisis sistemático del contexto interno y externo, propicia un desarrollo integral para la Institución.

Gráfico 1. Distribución geográfica y estructura Multicampus



Fuente: Universidad Cooperativa de Colombia, Balance Social, 2017

En este marco de estructura y gestión, se entiende el concepto universidad multicampus como aquella que desarrolla las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión atravesadas por la internacionalización en diferentes entornos locales, departamentales, nacionales e internacionales, lo que le permite regionalizar la educación y dar más oportunidad de acceso y cobertura con calidad reconociendo la diversidad cultural, y lograr, de esta manera, alto impacto social, para propiciar el desarrollo adecuado de su gestión administrativo-financiera contando, además, con una estructura organizacional sistémica, colaborativa y en red.

La formulación del Plan Estratégico Nacional “Navegando Juntos 2013-2022” como herramienta de planeación le ha posibilitado a la Universidad proponer estrategias a partir de su Misión y de su Proyecto Institucional (PI) para alcanzar su visión; este plan es lo suficientemente flexible para permitirle a la Institución adaptarse a las exigencias de un entorno complejo y cambiante. Sus elementos diferenciadores, que se constituyen en los atributos, son los que le

permiten desplegar su gestión y responder pertinentemente al contexto: universidad multicampus; se proyecta socialmente; de la economía solidaria.

Este apalancamiento administrativo y organizacional ha sido soporte para que desde lo académico y curricular la Universidad también despliegue su renovación que ha venido dándose desde el año 2010. Cuatro son los principales aspectos que la configuran:

El primero tiene que ver con la pertinencia: lo que se busca es que la educación ofrecida por la Universidad tenga un importante componente pragmático; que les sirva a los estudiantes de manera que ellos puedan beneficiarse personal y profesionalmente de lo que estudian y que, a su vez, esto redunde en beneficio de la sociedad.

Lo segundo se refiere a la unificación de programas, que por su dispersión geográfica en un momento de su trasegar, no se consolidaban de manera unificada; por tanto, el propósito de la reforma era contar con un programa que se replicara en todos los campus en ese momento, articulando lo general y algunas particularidades del contexto de cada uno de ellos. Esta unificación le permite a la Universidad garantizar dos cosas: la movilidad de estudiantes entre sedes, y favorecer también a los profesores permitiéndoles traslados, pasantías e intercambios que contribuyan al fortalecimiento de la actividad docente. Con la unificación de programas también se logra el fortalecimiento de la comunidad académica en tanto se empiezan a compartir teorías, métodos, prácticas y lenguajes. Con esto se gana en identidad y se fortalece la posibilidad de ser interlocutores válidos en el concierto académico nacional e internacional.

El tercer aspecto hace referencia al desarrollo de la metodología interdisciplinaria centrada en equipos de aprendizaje –MICEA– (Velandia, 2005); esta metodología que la Universidad viene desarrollando desde hace varios años gira en torno a dos postulados fundamentales: la teoría tricerebral y la definición de las estrategias que las personas usamos para aprender. Con ello el profesor tiene una herramienta poderosa para orientar su forma de enseñar de manera que esta propicie los mejores aprendizajes.

El cuarto aspecto de esta renovación tiene que ver con el enfoque de competencias: la universidad considera que para garantizar los tres aspectos anteriores, el mejor camino se configura a partir de las competencias siguiendo el espíritu, para su definición y clasificación, de lo propuesto en el Proyecto Tuning (2007).

Con estas prácticas y desarrollos académicos y administrativos, para la Universidad Cooperativa de Colombia se despliega un sistema abierto, complejo que se interrelaciona e interconecta de manera articulada con el propósito de lograr objetivos y metas comunes, generando impacto en la comunidad que está compuesta por 4738 profesores entre tiempo completo, medio tiempo y cátedra; 57.695 estudiantes en todos los niveles de formación (posgrado, pregrado, programas de extensión y educación para el trabajo y desarrollo humano) y 2812 empleados administrativos (cifras del Balance Social 2016).

5.3 Unidad de trabajo

La investigación, en lo referido al trabajo de campo, se realizó con apoyo de un grupo intencional de académicos y administrativos seleccionados de diferentes regiones, seccionales y centros de extensión; es así como se trabajó con las seccionales Bucaramanga y Medellín, y el Centro de Extensión de Popayán.

Se constituyó, por otra parte, un comité de expertos quienes validaron los instrumentos trabajados con la comunidad académico- administrativa e igualmente fueron copartícipes en el proceso; este comité se conformó por Vicerrectora Académica, Directora Nacional de Gestión Humana, Director Nacional de Humanidades y Directora Rizoma, además del doctor Daniel Bogoya Maldonado, asesor externo de la Universidad para asuntos relacionados con los procesos de evaluación institucional (ver anexo 8).

Ahora bien, las técnicas empleadas buscaron dar soporte al desarrollo de una evaluación integral y sistémica, la cual debe incorporar los diferentes actores que intervienen en el proceso, esto es, el profesor debe hacer su autoevaluación, debe ser evaluado por el estudiante, por su jefe inmediato, por un par-homólogo y por la institución. Por tanto, los participantes en el trabajo fueron: profesores (tiempo completo, medio tiempo y cátedra), estudiantes y académico-administrativos (decanos, jefes de programa) que dieron cuenta de las funciones sustantivas dentro del modelo educativo crítico con enfoque de competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia, así como, del desempeño y la gestión del profesorado. A continuación, se describe en detalle la forma como fue seleccionado el grupo de personas y el paso a paso del trabajo de campo a desarrollar.

Para la selección del grupo de participantes se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: para que el grupo seleccionado fuera representativo y reflejase la realidad institucional de las

poblaciones que se intervinieron en los grupos focales, se partió de la conformación nacional existente al momento, de profesores, estudiantes y administrativos; la clasificación fue la siguiente:

Composición comunidad académica		
Total profesores nacional		
3646		
Clasificación por tipo de vinculación		
Total profesores Tiempo completo	Total profesores Medio tiempo	Total profesores Cátedra
1235 33.9 %	224 6.1 %	2187 60 %
Clasificación por género		
1508 mujeres 41.3 %	2138 hombres 58.7 %	
Clasificación por rangos de edades		
20-35 años 815 22.4 %	36-50 años 1774 48.6 %	Mayores de 51 1057 29 %

Total estudiantes			
45.202			
Clasificación por género			
25.981 Mujeres		19.221 hombres	
57.5 %		42.5 %	
Clasificación por rangos de edades			
15 a 25 años	26 a 35 años	36 a 50 años	Mayores de 50
33.710	9200	2072	220
74.6 %	20.3 %	4.6 %	0.5 %

Fuente: Gestión Humana, Universidad Cooperativa de Colombia, 2018

De acuerdo con la información anterior, la selección del grupo de profesores y de estudiantes en cada una de las seccionales y centros de extensión se hizo siguiendo las mismas proporciones de representatividad nacional, de la siguiente manera:

Distribución de participantes - profesores							
Bucaramanga		Medellín		Popayán		Total	
Total profesores	20	Total profesores	20	Total profesores	20	Total profesores	60
Total profesores tiempo completo	7	Total profesores tiempo completo	7	Total profesores tiempo completo	7	Total profesores tiempo completo	21
Total profesores medio tiempo	1	Total profesores medio tiempo	1	Total profesores medio tiempo	1	Total profesores medio tiempo	3
Total profesores cátedra	12	Total profesores cátedra	12	Total profesores cátedra	12	Total profesores cátedra	36
Total							60
Total profesores hombres	12	Total profesores hombres	12	Total profesores hombres	12	Total profesores hombres	36
Total profesores mujeres	8	Total profesores mujeres	8	Total profesores mujeres	8	Total profesores mujeres	24
Total							60
Total profesores rango de edad 20-35 años	4	Total profesores rango de edad 20-35 años	4	Total profesores rango de edad 20-35 años	4	Total profesores rango de edad 20-35 años	12
Total profesores rango de edad 36 a 50 años	10	Total profesores rango de edad 36 a 50 años	10	Total profesores rango de edad 36 a 50 años	10	Total profesores rango de edad 36 a 50 años	30
Total profesores rango de edad mayores de 51 años	6	Total profesores rango de edad mayores de 51 años	6	Total profesores rango de edad mayores de 51 años	6	Total profesores rango de edad mayores de 51 años	18
Total							60

Distribución de participantes – estudiantes							
Bucaramanga		Medellín		Popayán		Total	
Total estudiantes	50	Total estudiantes	50	Total estudiantes	50	Total estudiantes	150
Total estudiantes hombres	21	Total estudiantes hombres	21	Total estudiantes hombres	21	Total estudiantes hombres	63
Total estudiantes mujeres	29	Total estudiantes mujeres	29	Total estudiantes mujeres	29	Total estudiantes mujeres	87
Total							150
Total estudiantes rango de edad 15-25 años	37	Total estudiantes rango de edad 15-25 años	37	Total estudiantes rango de edad 15-25 años	37	Total estudiantes rango de edad 15-25 años	111
Total estudiantes rango de edad 26-35 años	10	Total estudiantes rango de edad 26-35 años	10	Total estudiantes rango de edad 26-35 años	10	Total estudiantes rango de edad 26-35 años	30
Total estudiantes rango de edad 36 a 50 años	2	Total estudiantes rango de edad 36 a 50 años	2	Total estudiantes rango de edad 36 a 50 años	2	Total estudiantes rango de edad 36 a 50 años	6
Total estudiantes rango de edad mayores de 50 años	1	Total estudiantes rango de edad mayores de 50 años	1	Total estudiantes rango de edad mayores de 50 años	1	Total estudiantes rango de edad mayores de 50 años	3
Total							150

Con relación a los participantes del grupo de académico administrativo, se consideró trabajar con todos los decanos o jefes de programa, según la conformación en cada campus, ello teniendo en cuenta que constituyen un número mucho más reducido, así: Seccional Bucaramanga, 8; Seccional Medellín, 8; Centro de Extensión Popayán, 4.

Como soporte metodológico para el desarrollo del trabajo práctico, se hizo necesaria la búsqueda y obtención de información documental que soportara el diseño de los instrumentos trabajados con los participantes seleccionados. De tal manera que se tuvieron como referentes:

1. Proyecto Institucional –PI– y en él, los componentes que intervienen de manera directa y aportan al proyecto investigativo:
 - Misión
 - Visión
 - Valores
 - Funciones sustantivas
 - Profesor
 - Lineamientos curriculares
2. El Modelo educativo crítico con enfoque de competencias, y en este se trabajarán de manera particular:
 - Competencias
 - Evaluación de las competencias
 - Profesores
3. ICFES
 - Guía de orientación Saber Pro, competencias específicas módulo de evaluar.
 - Guía de orientación Saber Pro, módulos de competencias genéricas
4. Ministerio de Educación Nacional MEN
 - Manual de la evaluación de desempeño.

5.4 Unidad de análisis

A continuación, se describen cada una de las categorías y subcategorías que fueron seleccionadas para esta investigación y su correspondencia con cada uno de los objetivos desarrollados.

Matriz de categorías y subcategorías

Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Descriptorios	Técnicas/Instrumentos
¿De qué manera evaluar el desempeño del profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia, de forma que permita evidenciar el cumplimiento de las funciones sustantivas, dentro del modelo educativo con enfoque de competencias?	Analizar las formas de evaluar el desempeño del profesor de tal manera que se evidencie el cumplimiento de las funciones sustantivas, dentro del modelo educativo con enfoque de competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia.	Identificar, en el modelo educativo, los criterios diferenciadores para evaluar las competencias de los profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia.	Modelo educativo	Teoría crítica	La teoría crítica se opone radicalmente a la idea de teoría pura, que supone una separación entre el sujeto que contempla y la verdad contemplada, e insiste en un conocimiento que está mediado tanto por la experiencia y por las praxis concretas de una época, como por los intereses teóricos y extra-teóricos que se mueven en el interior de las mismas. Su concepto central: el mundo de la vida y la pedagogía crítica que es la manera como se concreta en lo educativo, el ideal de la teoría crítica de educar para el Mundo de la vida (Jürgen Habermas, Teoría de la acción comunicativa, 1999).	Revisión de documentos institucionales, generación de matriz para análisis hermenéutico documental.
				Teoría comunicativa	El concepto de acción comunicativa es una de las bases que estableció Jürgen	

					<p>Habermas para estructurar su teoría crítica de la Modernidad.</p> <p>Concibe dos tipos de racionalidad: la racionalidad instrumental y la comunicativa, conforme a dos modalidades de la actividad humana: el trabajo, que designa toda actividad instrumental que selecciona ciertos medios con vistas a la realización de un fin, y la interacción, que designa la actividad comunicativa o lingüística. En su obra <i>La teoría de la acción comunicativa</i> se propone analizar la racionalidad de la acción, la racionalización social y una crítica a la razón funcionalista, intentando explicar su concepción sobre el conocimiento del sujeto y sus dinámicas de interacción en la conformación de la sociedad a partir de una teoría comprensiva integradora de las dinámicas subjetivas a partir de la noción de “mundo de la vida”, y de la comunicación desde la noción de “sistemas” (Habermas, J. Teoría de la acción comunicativa, 1999).</p>	
--	--	--	--	--	---	--

				<p>Taxonomía SOLO</p>	<p>La taxonomía SOLO fue diseñada en 1982 (Biggs y Collis, 1982) como consecuencia de ciertas críticas que habían surgido sobre la teoría de las etapas de Piaget. De esta manera, trataron el problema de proporcionar a los profesores un instrumento que les permitiera determinar el nivel de desarrollo cognitivo de sus estudiantes, a partir de sus interacciones con los alumnos en las situaciones de clase.</p> <p>En esta organización estructural del conocimiento, Biggs y Collis (1988) distinguen diferentes niveles de complejidad -preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto extendido, que permiten analizar la calidad del aprendizaje desde los niveles más concretos hasta los más abstractos y complejos (Biggs, J. B. Y Collis, K. F., 1982. Evaluating the Quality of Learning: The SOLO taxonomy).</p>	
				<p>Enfoque por competencias</p>	<p>Desde la perspectiva de la pedagogía crítica que el modelo educativo de la Universidad asume, entiende entonces que si la</p>	

					<p>educación ha de preparar para el mundo de la vida, no puede quedarse solamente en la dimensión objetiva, en el discurso de la lógica, en la mirada de las ciencias naturales. Deberá esta educación abarcar también el mundo subjetivo y el intersubjetivo. Y en la armonización de esas tres esferas se encuentra la manera como se abordan las competencias y el Modelo educativo crítico con enfoque de competencias (Unigarro, M. 2017. Un modelo educativo critico con enfoque de competencias).</p>	
--	--	--	--	--	--	--

Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Descriptorios	Técnicas/Instrumentos
<p>¿De qué manera evaluar el desempeño del profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia, de forma que permita evidenciar el cumplimiento de las funciones sustantivas, dentro del modelo educativo con enfoque de competencias?</p>	<p>Analizar las formas de evaluar el desempeño del profesor de tal manera que se evidencie el cumplimiento de las funciones sustantivas, dentro del modelo educativo con enfoque de competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia.</p>	<p>Definir las competencias que el profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia debe poseer para dar cumplimiento a los propósitos institucionales</p>	<p>Cumplimiento de las funciones y competencias</p>	<p>Funciones Sustantivas MEN</p> <p>PI (misión, visión, valores)</p>	<p>FUNCIÓN SUSTANTIVA UNIVERSITARIA: actividad esencial que le es propia o le corresponde a la universidad, sin la cual perdería su naturaleza. Se han reconocido como funciones sustantivas de la universidad, a la investigación, la docencia y la extensión (Glosario de la Educación Superior - Ministerio de Educación Nacional. En https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-213912_glosario.pdf)</p> <p>MISSION: Somos una Universidad Multicampus de propiedad social, educamos personas competentes para responder a las dinámicas del mundo, contribuimos a la construcción y difusión del conocimiento, apoyamos el desarrollo competitivo del país a través de sus organizaciones y buscamos el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, influidos por la economía solidaria que nos dio origen.</p> <p>VISION: En el año 2022, seremos una Universidad de docencia que reconoce y desarrolla la investigación, que impacta y transforma socialmente, posicionada como referente en la educación con enfoque por competencias, que abre sus fronteras al mundo y que ejerce actividades</p>	<p>Revisión de Documentos institucionales, generación de matriz para análisis hermenéutico documental, entrevistas semiestructuradas y consulta con expertos.</p>

					<p>con vocación hacia la excelencia evidenciadas en una gestión innovadora (Acuerdo Superior 295 de junio 18 de 2016).</p> <p>VALORES: Solidaridad, Equidad, Respeto, Libertad (Acuerdo 147 de marzo 21 de 2013).</p>
				<p>Competencias de rol: comunicativas, relaciones interpersonales, conocimiento disciplinar, competencias pedagógicas, gestión administrativa</p>	<p>“Son las capacidades o aptitudes (Perrenoud, 2007), que una persona pone en juego para hacer frente, disponer, actuar, saber actuar, actuar de manera competente o para movilizar (Perrenoud, 2007, Zabala, 2008) un conjunto de recursos cognitivos que involucran saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Le Boterf, 2001, Perrenoud, 2007), entre otras, que una persona, moviliza para resolver una situación compleja” (Guzmán, I., Marín, 2011. La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación).</p>
				<p>Competencias genéricas: razonamiento cuantitativo, lectura, escritura, inglés</p>	<p>“Son aquellas que deben desarrollar todas las personas, independiente de su formación, y que son indispensables para el desempeño académico y laboral” (ICFES En http://www.icfes.gov.co/atencion-al-ciudadano/glosario).</p>

					<p>Las competencias genéricas del examen de Estado Saber T y T evalúan a todos los estudiantes sin distinción de su área de conocimiento a través de cinco módulos: 1) lectura crítica, 2) razonamiento cuantitativo, 3) competencias ciudadanas, 4) comunicación escrita en 5) inglés (ICFES. En https://www.google.com.co/search?q=competencias+genericas+en+educaci%C3%B3n+superior+en+colombia%2BMEN%2BGLOSARIO&ei=mXvjWduOL4vVmwHD6qrYBQ&start=10&sa=N&biw=1366&bih=573).</p> <p>Las competencias genéricas, que deberán adquirir todos los estudiantes y garantizarán que los futuros egresados salgan suficientemente preparados para responder a las exigencias del mercado laboral actual, son cuatro: 1. Comunicación en lengua materna y en otra lengua internacional. Pensamiento matemático. 3. Cultura científica, tecnológica y gestión de la información. 4. Ciudadanía</p> <p>(MEN, En</p>
--	--	--	--	--	--

					http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-189357.html	
				Competencias disciplinares	<p>“La competencia profesional se centra en la posibilidad de activar en un contexto laboral específico, los saberes que pueda poseer un individuo para resolver óptimamente situaciones propias de su rol, función o perfil laboral” (Mas Torello, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación).</p> <p>“La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (Rueda, B. 2009. La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. En Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 11, n.º 2, 2009).</p>	

Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Descriptorios	Técnicas/Instrumentos
¿De qué manera evaluar el desempeño del profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia, de forma que permita evidenciar el cumplimiento de las funciones sustantivas, dentro del modelo educativo con enfoque de competencias?	Analizar las formas de evaluar el desempeño del profesor de tal manera que se evidencie el cumplimiento de las funciones sustantivas, dentro del modelo educativo con enfoque de competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia.	Describir cómo el desempeño del profesor da respuesta a las funciones académicas y funciones administrativas propuestas desde la Universidad Cooperativa de Colombia.	Evaluación del desempeño profesoral	Rol académico	“No es suficiente con evaluar la docencia, analizar el proceso de planificación, desarrollo y evaluación del aprendizaje o la transferencia de conocimiento científico, además es necesario comprobar la contribución del profesor al cumplimiento de la Misión de la universidad en un periodo determinado. Por tanto, es importante considerar el punto de partida y posible perfeccionamiento de las competencias del profesor, que participa en los procesos universitarios no sólo como agente de la enseñanza, sino también como integrante de una comunidad de aprendizaje en desarrollo” (Alija, T., García, J., Muñoz, S. (2015). Diseño de un modelo de evaluación y desarrollo docente en una universidad privada. En Revista Complutense de Educación, pp. 61-80).	Revisión de Documentos institucionales, generación de matriz para análisis hermenéutico documental, entrevistas semiestructuradas, consulta con expertos, generación de rubrica
				Rol administrativo		
				Evaluación 360 °	Es una técnica para la evaluación de competencias laborales. La evaluación de competencias puede entenderse como un proceso por el cual se recoge información acerca de las competencias desarrolladas por un individuo y se comparan éstas con el perfil de competencias requerido por un puesto de trabajo, de tal manera que pueda formularse un juicio de valor sobre el ajuste al mismo. Podría decirse que “posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Flores, J. La evaluación de competencias laborales. En Educación XX1; Madrid 10 (2007): 83-106. En https://bbibliograficas.ucc.edu.co:2149/education/docview/1112272918/fulltextPDF/157BFD5FFBC548BBPQ/2?accountid=44394).	

Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Descriptorios	Técnicas/Instrumentos
<p>¿De qué manera evaluar el desempeño del profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia, de forma que permita evidenciar el cumplimiento de las funciones sustantivas, dentro del modelo educativo con enfoque de competencias?</p>	<p>Analizar las formas de evaluar el desempeño del profesor de tal manera que se evidencie el cumplimiento de las funciones sustantivas, dentro del modelo educativo con enfoque de competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia.</p>	<p>Diseñar un instrumento de valoración del desempeño profesoral tipo rúbrica en coherencia con las funciones sustantivas y el modelo educativo declarado por la Universidad Cooperativa de Colombia.</p>	<p>Rúbrica</p>	<p>Dimensiones</p>	<p>La rúbrica se considera una matriz de valoración cuya principal finalidad es mostrar cuáles son los criterios para verificar la tarea que se quiere evaluar. Con ella, tanto alumnos como profesores tienen claro qué desempeños son aceptables para alcanzar la promoción o aprobación (Unigarro, 2017, p. 87). “El concepto rúbrica se define como un “instrumento que comprende aspectos y criterios a considerar en el proceso de evaluación de un discurso. Los aspectos se estructuran en dimensiones y los criterios reflejan la escala de calificación” (Bogoya, 2017 en Restrepo (2017)</p>	<p>Revisión de Documentos Diseño Rúbrica</p>

Fuente: Elaboración propia, 2018

5.5 Instrumentos y fuentes de información

En el desarrollo de esta investigación, y siendo coherentes con los objetivos definidos y con las categorías y subcategorías planteadas anteriormente, se hizo uso de los siguientes instrumentos y fuentes de información.

Matriz. Quintana, A. y Montgomery, W. (2006) ubican las matrices del lado de los procesos de investigación, con el fin de ayudar al investigador “ a ver qué va con que o que se relaciona con qué” (p. 76), y para este ordenamiento de atributos según las categorías identificadas previamente, el medio más idóneo es una matriz, donde se ubiquen los aspectos más relevantes de análisis según las categorías Para ello, el investigador irá agregando y comparando la nueva información y esto indica entonces, que las matrices son propias y exclusivas de cada investigación y, por ende, deben ser construidas por los investigadores.

Para elaborar dicha matriz, se definirán tantas filas como situaciones se identifiquen y tantas columnas como atributos de esas situaciones se discriminen, de modo que, al inspeccionar las columnas, se puedan hallar entre todos los enunciados cuáles son críticos en determinadas situaciones y cuáles no. Con esta técnica será posible identificar tipos de situaciones que pueden formarse al analizar y reordenar las filas de la matriz (Quintana, A. y Montgomery, W. 2006, p. 76).

Para la elaboración de las matrices, las investigadoras partieron de las categorías y subcategorías previamente definidas y, a partir de ello, realizaron para cada una de ellas una detallada revisión de los documentos institucionales con los que cuenta la Universidad Cooperativa de Colombia y que le aportan a la operación de cada una de las subcategorías; la revisión de los documentos se hizo concretamente sobre aspectos legales: reglamentos, manuales, resoluciones, circulares, acuerdos, entre otros. Cada uno de estos documentos legales y administrativos se ubicaron en cada una de las categorías y subcategorías, acordes con su contenido y reglamentación (ver anexos 4, 5 y 6).

Entrevistas semiestructuradas. Se entiende con Álvarez, J. y Jurgenson, G. (2009) la entrevista como una conversación con el otro que tiene una estructura y un propósito, en donde se busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar el significado de sus experiencias. Ahora bien, en la investigación biográfica narrativa se recogen relatos de vida

que son experiencias vividas por parte de los sujetos involucrados en la investigación; por tanto, estos métodos a emplearse para la recolección de datos estarán revelando una vivencia de una persona o grupo de personas y con ello se tendrá una investigación social importante para desvelar a la sociedad.

Con el cuestionario diseñado con las preguntas adecuadas, se pudo llevar a quien las respondió a un proceso de reflexión propia y personal, reflejando con ello su sentir ante el asunto investigado que junto con los componentes de variables e indicadores aportaron más detalle de la población investigada. Para dar respuesta al tercer objetivo específico, se diseñó entonces, un instrumento tipo entrevista abierta, que fue validado previamente por expertos académicos-administrativos de la Universidad; una vez ajustado y validado el instrumento se procedió con la aplicación del mismo a los grupos de participantes ya anteriormente definidos en los 3 campus de la Universidad (ver anexo 7).

Es importante mencionar que la realización de las entrevistas, se hizo partiendo también de las categorías y de las subcategorías, de manera que se listaron minuciosamente los elementos teóricos más importantes de cada una de las subcategorías en relación con la gestión del profesor en cada uno de los ítems: modelo educativo, funciones sustantivas y evaluación del desempeño. Así, cada una de las preguntas fue diseñada de modo tal que se orientará a diferentes temas de las subcategorías, temas que se consideran esenciales en la gestión del profesor en la institución.

Grupos focales. Constituyen una técnica interesante de recolección de información y, dada la riqueza de datos que arroja, las investigadoras consideraron apropiado el empleo de esta técnica en los encuentros grupales realizados con estudiantes, con profesores y con directivos de la institución. El uso de grupos focales permite ir más allá de los artificios del lenguaje que se proponen en el modelo educativo como tal, para acceder a las maneras como las personas construyen una realidad de sus formas de desempeño, del cumplimiento, de las evidencias del proceso, es decir, de sus funciones sustantivas.

Según Álvarez, J. y Jurgenson, G. (2009), los grupos focales se diseñaron como una estrategia en la que el papel protagónico del entrevistador cambia, dado que es menos directivo y, por ende, propicia un clima de mayor libertad y apertura para el entrevistado (p. 129). Contando que el tema de la evaluación del desempeño puede ser bastante sensible en el contexto académico

y con los públicos trabajados, se considera que una mayor libertad al momento de abordar el tema arroja datos más reales.

Esta investigación utilizó los grupos focales de discusión que se consideran una entidad en sí misma, por lo que los significados y representaciones que surgen de allí están influenciados por las interacciones sociales. Como técnica de investigación social trabajan con el habla, con el relato, con la narración, donde lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación se toma como un punto crítico en el que lo social se reproduce y se transforma, concluyendo entonces que en todo acto discursivo se articula el orden social propuesto en el modelo educativo de la universidad, y la subjetividad representa el acto del profesor asumido dentro del modelo educativo (Canales & Peinado, 1999).

Rúbricas. La rúbrica es una herramienta muy utilizada en las prácticas evaluativas educativas; consiste en una guía de puntuación utilizada en la evaluación del desempeño del estudiante que describe las características específicas de un producto, de una tarea, de un proyecto determinado en varios niveles de rendimiento con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo y, por otra parte, permite conocer de manera clara el grado de avance, valorar su ejecución y realizar, a la vez, una realimentación al estudiante. “Una rúbrica tiene tres características fundamentales: unos criterios de evaluación, una escala de valoración y una estrategia de calificación” (Valverde, J. & Cuidad, A. p. 55).

La importancia está en que comprende el diseño de indicadores para todas las competencias que se definan y de acuerdo con una escala de valor que permite asignar calificación numérica y nivel de desarrollo de la competencia. De esta manera se podría describir cómo el desempeño del profesor da respuesta a las funciones académicas y administrativas propuestas por la Universidad Cooperativa de Colombia.

5.6 Plan de análisis

El análisis de los datos resulta ser un momento significativo en todo proceso de investigación, ya que es el momento de verdad donde la información recolectada deja de ser solo dato para convertirse en una información elaborada, que responde a las necesidades de determinados contextos, y que se convierte en fin último, de apoyo a la toma de decisiones; de ahí la

importancia de que se haga un proceso de análisis muy bien detallado. De acuerdo con lo anterior, y contando con el uso de matrices como instrumentos de recolección y análisis de datos, el plan de análisis se trabajó así:

- Generación de matrices para establecer los atributos propios de cada categoría y subcategoría, susceptibles de ser evaluados en el desempeño profesoral.
- Generación de matrices con el marco normativo institucional relacionando cada categoría y subcategoría con dichas políticas trazadas (ver anexos 4, 5 y 6).
- Generación de redes sistémicas para establecer la vinculación existente entre las categorías (ver anexos 1, 2 y 3).

Finalmente, se representaron, mediante un diagrama sistémico y un mapa conceptual relacional, los vínculos encontrados entre las categorías y su relación con el tema central de la investigación, esto es, la evaluación del desempeño profesoral en la Universidad Cooperativa de Colombia; al respecto Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2006) mencionan que los mapas conceptuales relacionales son aquellos que expresan y explican cómo se vinculan conceptos, individuos, grupos y organizaciones; las flechas indican las relaciones causales, y las líneas, asociación; al final, el análisis de esta red de relaciones es lo que permitirá el entendimiento del problema estudiado, de forma gráfica. A esta representación también se la conoce como red sistémica; Farías, D. , Molina, M. , Carriazo , J. (2010) expresan “es una manera de agrupar y categorizar cosas, en este caso las frases, de manera parsimoniosa, a la vez que preserva las relaciones entre las diferentes categorías, de manera tal que los datos pueden ser analizados entre grupos” (p.12).

5.7 Diseño metodológico: fases

Fase I. En este primer momento, que pudiera denominarse fase de preparación, se llevó a cabo la elaboración del marco teórico para lo cual fue necesario indagar, revisar, reflexionar diferentes fuentes documentales de autores y así conocer estudios, artículos, investigaciones aplicadas y estudios de caso relacionados con la evaluación del desempeño del profesor en un modelo educativo con enfoque de competencias. También fue necesario recabar sobre normativa y reglamentación vigente tanto del país como institucional, cuya indagación fue el sustento teórico

de la investigación. Esto permitió construir los antecedentes de la investigación y las bases teóricas sobre el problema de estudio partiendo de un contexto internacional para luego llegar al nacional. Construido el marco teórico-conceptual de la investigación se procedió al desarrollo de las actividades planificadas para la investigación.

Fase II. Durante esta fase se trabajó todo lo relacionado con el diseño metodológico, considerando que el trabajo correspondió a una investigación de tipo cualitativo y, estructurado el marco de fundamentación propio de esta investigación, se ejecutaron las siguientes actividades:

A. En primera instancia fue necesaria la definición de los participantes para el estudio, así como las seccionales, sedes o centros de extensión para realizar el trabajo de campo. En el apartado anterior ya se explicó la manera como se seleccionó el grupo de las poblaciones en cada una de los campus, ello para contar con una representación nacional importante. Seguidamente, y de acuerdo con la dinámica institucional, se extendió la invitación oficial para ser parte del proyecto investigativo, se definieron las jornadas de trabajo y se les solicitó el consentimiento informado.

B. Realización de grupos focales con los diferentes actores previamente convocados: profesores, estudiantes, académico-administrativos. Se llevó a cabo el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas para indagar sobre los significados, sentidos y experiencias del profesor alrededor de su desempeño y la manera como han evidenciado el cumplimiento de las funciones sustantivas dentro del modelo educativo crítico con enfoque de competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia. Con el grupo de profesores y estudiantes se trabajó cada una de las tres categorías estructuradas: modelo educativo, funciones sustantivas y evaluación del desempeño profesoral. Para el grupo de académico-administrativos de cada uno de los tres campus, se trabajó una categoría en consideración a que la población era muy pequeña. Siendo así, con la Seccional Medellín se trabajó evaluación de desempeño profesoral.; con la Seccional Bucaramanga, modelo educativo, y con el Centro de Extensión de Popayán, funciones sustantivas. En esta fase, y producto también del desarrollo de las entrevistas semi-estructuradas (ver anexo 7) y de las prácticas narrativas, se procedió a la recopilación, consolidación y transcripción de los relatos compilados.

Fase III. La información compendiada debió ser clasificada de acuerdo con cada uno de

los instrumentos aplicados: entrevistas semiestructuradas, matrices y redes sistémicas para diseñar finalmente la rúbrica. Se trabajó con el apoyo de grabaciones, grabaciones en vídeo, registro fotográfico y con el cuestionario; cabe anotar que cada uno de los participantes firmó el consentimiento informado para efectos del registro y custodia de la información. Durante el mes de junio de 2018 se llevó a cabo el trabajo de campo.

Fase IV. Las investigadoras en esta fase realizaron el análisis de resultado categorial tanto de las matrices construidas como de las entrevistas realizadas en articulación con el marco teórico trabajado; esta triangulación finalmente se reflejó en el diseño de tres redes sistémicas, una para cada categoría definida en la investigación (ver anexos 1, 2 y 3). La construcción de estas recopila, de una manera metodológica, todo el trabajo investigativo adelantado y el trabajo de campo realizado con los grupos focales.

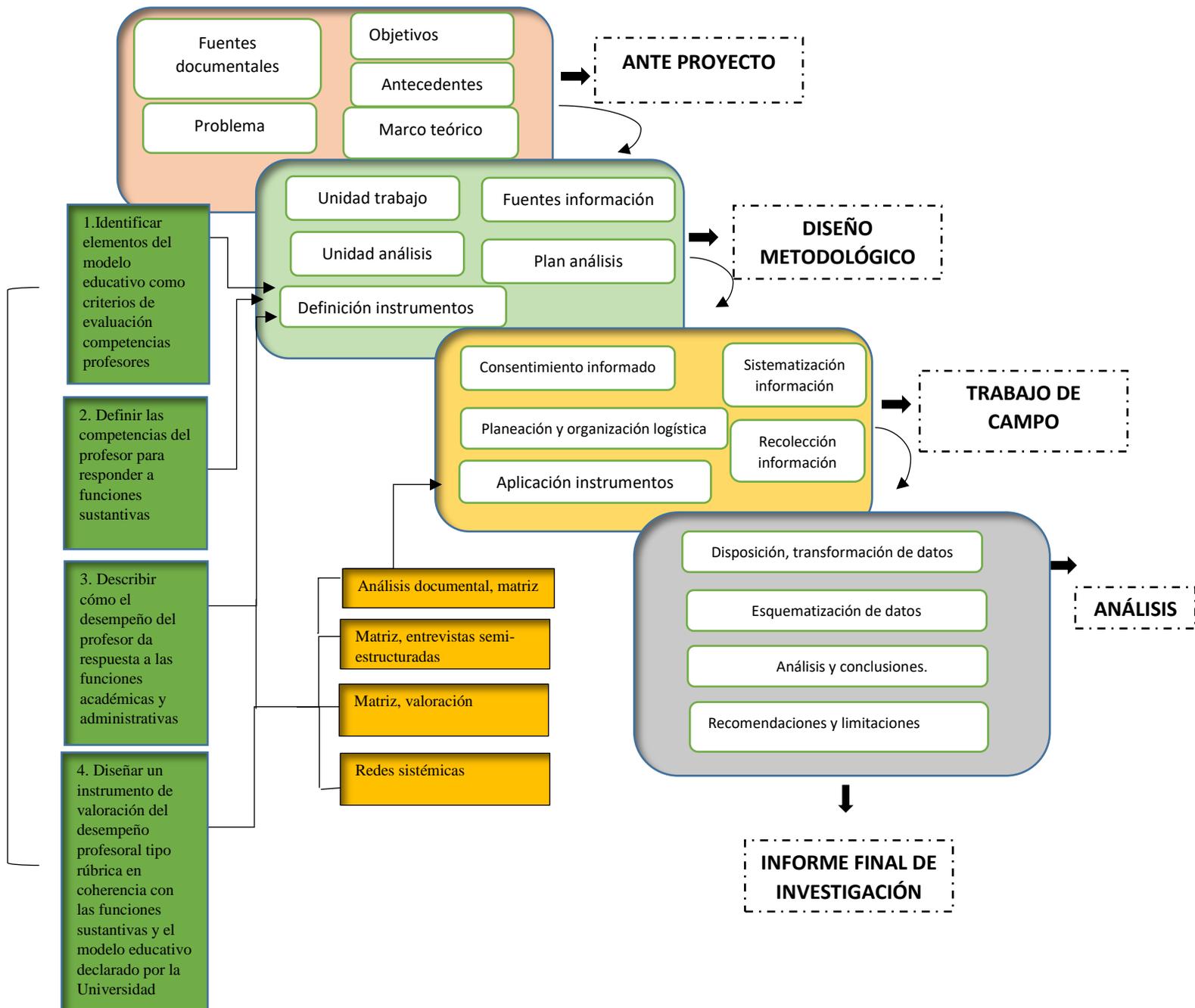
Las actividades que componen esta fase se clasificaron así: obtención de resultados, esquematización de los resultados, análisis, conclusiones y recomendaciones.

Fase V. Elaboración de la rúbrica, como desarrollo del cuarto objetivo específico. En esta etapa las investigadoras, a partir de las matrices elaboradas para cada categoría y subcategorías, con apoyo de la triangulación realizada y esquematizada a través de las redes sistémicas, diseñaron tres rúbricas: modelo educativo, funciones sustantivas y competencias en el profesorado y evaluación de desempeño. Para ello, se tuvieron en cuenta las subcategorías de cada una de estas.

Los componentes que se consideraron pertinentes para el diseño de estas rúbricas fueron los siguientes: subcategorías, que fueron las trabajadas durante todo el soporte teórico del trabajo. La dimensión se obtuvo a partir de los criterios evaluativos que se consideraron necesarios según la triangulación entre teoría, matrices y grupos focales. Los indicadores se construyeron a partir del interés de lo que se quiere medir y valorar de la dimensión propuesta, acorde con las necesidades institucionales. Y por último, la calificación propuesta estuvo en la escala de 1, 3 y 5; donde 5 responde si desarrolla o lleva a cabo la dimensión a satisfacción, 3 si está en proceso o transición y 1 si no lo hace o está ausente. A continuación, se representa gráficamente el desarrollo de las fases trabajadas:

Gráfico 2. Diagramación

Fases y etapas del proyecto de investigación



Fuente: elaboración propia

6. Análisis y resultados

6.1 Criterios diferenciadores del modelo educativo con enfoque de competencias para evaluar las competencias de los profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia

El modelo educativo crítico con enfoque de competencias, gestionado y declarado por la Universidad Cooperativa de Colombia, posee unos atributos diferenciadores que son esenciales en la gestión de la academia y que, por ende, deben ser contemplados como criterios importantes en la evaluación de las competencias de los profesores. Lo anterior se corresponde con Tejedor, F. (2012) cuando plantea que la evaluación en sí misma corresponde a un contexto específico determinado que la moldea; no tener en cuenta estos atributos diferenciales y su influencia en el rol que se espera del profesor puede llevar a un peligroso ejercicio de evaluación impertinente y alejada de la realidad.

Este modelo educativo está ya anunciado en la misión institucional bajo la afirmación de que “formamos personas con las competencias para responder a las dinámicas del mundo, contribuimos a la construcción y difusión del conocimiento, apoyamos el desarrollo competitivo del país a través de sus organizaciones y buscamos el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, influidos por la economía solidaria que nos dio origen” (Plan Estratégico Nacional 2013-2022. Navegando Juntos. Universidad Cooperativa de Colombia); de igual forma está manifiesto en la visión institucional, bajo la promesa de valor al querer estar posicionada como referente en la educación con enfoque por competencias, que abre sus fronteras al mundo y que ejerce actividades con vocación hacia la excelencia, evidenciadas en una gestión innovadora.

El análisis de esos criterios diferenciadores y propios del modelo educativo se realizó a partir de las subcategorías previamente definidas y, posterior a ellas, se identifican elementos del contexto institucional de la universidad, del rastreo teórico realizado y de las voces de los actores que participaron en las entrevistas realizadas, esto es, estudiantes, profesores y académicos-administrativos que también compartieron, desde su rol, lo que para ellos es lo característico del modelo (ver anexo 1).

6.1.1 Teoría crítica: educación en la pedagogía crítica

En la autonomía universitaria que se posee y bajo la necesidad de priorizar el mejoramiento de la calidad de la educación a través del enfoque de competencias, la Universidad Cooperativa de

Colombia ha desarrollado el modelo educativo crítico con enfoque de competencias, inspirado en la teoría crítica formulada Jürgen Habermas; son tres los elementos diferenciales que pueden abstraerse de la teorización realizada: la teoría de la acción comunicativa, la ética del discurso y los intereses del conocimiento. Estos aparecen de forma clara y visible en los referentes educativos declarados por la Universidad y trabajados anteriormente en el marco de referencia; se espera que todo profesor de la universidad conozca ampliamente estos elementos en tanto que enrutan su gestión académica en el escenario real con los estudiantes y ello implica que el conocimiento que se tenga de estos componentes de la teoría crítica deba ser siempre incluido en evaluaciones profesoras que se realicen.

Adicionalmente, los principios de la Universidad Cooperativa de Colombia que la particularizan como IES anuncian una relación directa en la forma como la teoría crítica está allí presente y como esta genera un marco de acción de la academia, por ejemplo, el formar profesionales con criterios políticos, la concepción de una Universidad abierta y flexible y que mira hacia el futuro (Plan Estratégico Nacional 2013-2022. Navegando Juntos. Universidad Cooperativa de Colombia) se articula con una concepción de la teoría crítica desde la academia. De esta forma, los referentes y principios institucionales visibilizan elementos de esta teoría que, dentro del modelo educativo, es concebida como una educación que prepara para el mundo de la vida.

La Universidad. desde su Proyecto Institucional (2013) acoge fielmente el ejercicio de la docencia, la investigación y la proyección social-extensión como parte de las funciones sustantivas declaradas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y adiciona como criterio propio la internacionalización, lineamiento que deberá ser parte de las funciones demandadas a la gestión profesoral y que trazan características propias de los intereses institucionales. Lo anterior hace que la gestión de la internacionalización opere como otro criterio diferencial propio del modelo educativo; a su vez, esto es afirmado por los profesores de la universidad, cuando reconocen que el modelo los lleva a trabajar más en el contexto real y “glocal”.

La investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia tiene dos enfoques: la investigación en sentido estricto y la formación para la investigación que es transversal en todo el plan de cursos; ello supone entonces que desde el modelo educativo en articulación con la

investigación, el profesor debe motivar a la cultura investigativa en la orientación de sus cursos, entendiendo esta como una posición del sujeto por ir más allá y tejer construcciones con sentido que le permitan ser crítico con el contexto y consigo mismo; este debe ser siempre un elemento clave en la formación.

Para la adecuada dinamización del modelo educativo, se considera importante también contar con las competencias personales de los profesores, en el entendido de que si el rol del profesor ha cambiado y este debe proponerse como un ser facilitador y orientador, según lo aconsejado por Camargo, I, & Pardo, C. (2008), orientar a otro demanda, más que habilidades disciplinares, habilidades del ser; por eso este nuevo modelo educativo obliga al docente a formarse en competencias personales que, por ejemplo, le permitan escuchar a los estudiantes y realizar consensos conceptuales que estén articulados con la ética del discurso como elemento característico de la teoría crítica. En este sentido, los profesores afirman que el docente en este modelo debe tener un rol orientador que no limite el conocimiento; según ellos ya no es tan importante la figura del profesor sino lo que aprende el estudiante.

De igual forma, es reconocida por el profesorado la necesidad de hacer esfuerzos adicionales en su rol como profesores para garantizar la operación del modelo, ya que según ellos es muy reducida la población de estudiantes que analiza de forma crítica, pues vienen acostumbrados al “corte y pegue”, lo que requiere tareas adicionales por parte del profesor para movilizar una masa crítica y ser coherente, incluso, con la misión y principios institucionales, en donde se propone formar profesionales con criterios políticos.

El modelo educativo es entonces una apuesta institucional, y en este sentido es claro que la institucionalidad debe favorecer todos los posibles escenarios para que la comunidad académica en pleno esté capacitada respecto del mismo. En efecto, a través del programa institucional de la Escuela para la Excelencia Educativa se han realizado muchos procesos de cualificación que apuntan a la apropiación del modelo; sin embargo, los académicos administrativos desde su rol identifican la necesidad de contar con una escuela para los profesores que sea exclusivamente del modelo y que este sea un escenario donde, sobre todo, los profesores aprendan cómo formar estudiantes en el ser, pues según ellos es una de las áreas más complejas del modelo. Esto última cobra una importancia relevante si recordamos a Tejedor, F. J.

y Jornet, J. M. (2008) cuando afirman que tradicionalmente la universidad prepara a sus profesores para la función científico-investigadora y descuida la formación para el desarrollo docente; lo anterior, como consecuencia de creer que la habilidad para enseñar está asociada al dominio técnico de la materia que se está enseñando (p. 21). Este modelo revela que no es así, que la habilidad para enseñar va mucho más allá del dominio de la materia y por eso es lícito y necesario incluir las competencias del ser.

6.1.2 Teoría comunicativa: diálogo y argumentación entre las partes

La educación desde la pedagogía crítica es entendida como una acción comunicativa, es decir, la relación dialógica entre quienes enseñan y quienes aprenden (Unigarro,2017), en donde el diálogo es el que permite el crecimiento de las partes que intervienen y, además, es el puente que opera como posibilitador en la resolución de problemas sociales y en la construcción de otros mundos posibles; se trata de una articulación entre teoría y práctica (praxis) en la que los estudiantes alcanzan a través de su argumentación y análisis una conciencia crítica. Lo anterior lleva a comprender que un elemento diferencial propio del modelo consiste en la oportunidad del diálogo permanente entre los actores de los cursos y esto, a su vez, implica que debe ser parte de los criterios a tener en cuenta en la evaluación profesoral.

De igual forma en la función propia de la docencia, aunque nos acogemos al MEN en el sentido de que es un ejercicio de realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los procesos formativos y sus resultados, añadimos como parte del rol del profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia, que este ha dejado de ser transmisor o expositor de conocimientos y ha pasado a ser guía, tutor, asesor en el proceso de aprendizaje del estudiante. Lo anterior, sumado a que apoya su labor en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ya que su trabajo se mueve tanto en entornos presenciales como en virtuales o *blended-learning*.

Según lo anterior, y en el caso propio de la universidad, debe entenderse que herramientas como las aulas extendidas pueden usarse como escenarios en donde los procesos dialógicos estén abiertos entre los integrantes del curso de forma permanente; los académicos administrativos sugieren en sus intervenciones que el profesor debe entender que su función no termina en el aula de clase, que siempre debe ir más allá y allí, en ese ir más allá, el uso de las aulas extendidas

resulta muy útil para el sostenimiento de procesos de diálogo, debate y argumentación, de manera que el uso de las TIC, y propiamente de las aulas extendidas, se considera como un elemento particular del modelo educativo y, por ende, un criterio para ser tenido en cuenta al momento de evaluar la gestión profesoral.

6.1.3 Taxonomía SOLO: *structure of the observed learning outcome*

El 19 de abril del 2017, a través del Acuerdo Superior 312, la Universidad Cooperativa de Colombia crea el Sistema Institucional de Evaluación por Competencias (SIEC); este sistema desarrolla por ahora cuatro programas, uno de los cuales se refiere a las pruebas de competencias basadas en los aportes de Biggs y Collis a través de la taxonomía SOLO. Esta taxonomía proporciona a los profesores no solo un instrumento que les permite determinar el nivel de desarrollo cognitivo de sus estudiantes, a partir de sus interacciones con los alumnos en las situaciones de clase, sino que, además, ofrece un basamento en el análisis y resolución de problemas con sentido para las personas, con flexibilidad, autonomía y creatividad, a propósito de los criterios políticos que hacen parte de los principios institucionales. Este sistema de evaluación constituye también un elemento diferencial propio para la operación del modelo educativo y en ese sentido es esencial que al momento de evaluar las competencias profesorales se indague sobre el conocimiento que se tiene de la taxonomía SOLO y su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De igual forma, si se ha declarado que un elemento esencial de nuestro modelo es propender por el aprendizaje de los estudiantes, se entiende, como lo concibe Tejedor, F. (2012) que la evaluación del desempeño docente debe estar relacionada con los logros de sus estudiantes (p. 320). Vale la pena resaltar que en relación con los procesos evaluativos, los estudiantes manifiestan que notan como una particularidad del modelo, que las evaluaciones son diferentes, en tanto que “ya no son notas partidas” como ellos las llaman, sino notas acumulativas; aunque ello les representa más carga, lo valoran como una mejor estrategia para aprender, pues no aprenden para el momento, sino que todos los saberes se articulan y se tienen en cuenta en todas las evaluaciones.

Otro de los programas desarrollados por el SIEC es el uso de rúbrica institucional; al respecto, los profesores afirman que la evaluación a través de las rúbricas es una muy buena

estrategia que los acerca a la objetividad; según ellos, los estudiantes están siendo realmente más competentes y sus conocimientos están centrados en sus habilidades más que en su memoria. Al ser un elemento de uso institucional, declarado ya en el sistema, se considera esencial entonces que los profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia conozcan y usen adecuadamente la rúbrica en sus procesos evaluativos y, por ende, este elemento debe ser tenido en cuenta en la evaluación profesoral que se aplique.

Con relación al uso de la rúbrica, los académicos administrativos logran identificar que muchos de los profesores aún no tienen claridad sobre cómo evaluar el ser en el modelo educativo y en general reconocen que deben aprender mucho más sobre el tipo de evaluación que se debe realizar acorde con la competencia que se quiere medir, lo cual abre un importante escenario de cualificación profesoral para ser tenido en cuenta.

6.1.4 Enfoque por competencias: un enfoque de competencias para un currículo crítico

El modelo educativo tiene un enfoque trazado por las competencias, entendiéndolo que es solo un enfoque porque como se aclaró en capítulos anteriores, solo se focaliza en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, pero que, como criterio diferenciador del modelo, se entiende que las competencias de los docentes deben ser coherentes con el trabajo que involucra un currículo y con la forma como la Universidad apropia el concepto de educación, buscando asegurar siempre, el aprendizaje de los estudiantes; es así como se empiezan a resaltar como atributos diferenciales del rol del profesor de la Universidad, la capacidad de intervenir como mediador entre el conocimiento y aprendizaje del estudiante, como un tutor, facilitador, orientador de la práctica pedagógica y como un observador, revisor del trabajo y del aprendizaje del estudiante.

Lo anterior implica que el profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia debe ser el primer competente en el saber-hacer-ser, pues solamente cuando está presente esa tríada se puede afirmar que alguien es competente. Al respecto, los estudiantes identifican reiteradamente como un elemento importante propio del modelo, la valoración que los profesores hacen de los elementos ser, saber y hacer, y lo ven como pertinente y necesario; adicionalmente, identifican como algo exclusivo del modelo el obligado uso que hacen de los ambientes prácticos de aprendizaje APA y manifiestan que la gran mayoría de los profesores articulan sus clases con el

contexto real y privilegian el uso de los APA, sobre todo en los programas relacionados con salud; sin embargo, los estudiantes de las ciencias administrativas y contables manifiestan que en la articulación de sus cursos sí se necesita más trabajo de campo.

Ya se ha revisado cómo la proyección social y la extensión son asumidas por la Universidad Cooperativa de Colombia como las acciones a través de las cuales se ofrece un servicio desde la educación al sector de la economía solidaria y a los sectores público y privado, y en armonía con la misión institucional se propende por el fortalecimiento de la comunidad universitaria con el medio social, a través de acciones de formación y capacitación dirigidas a la comunidad, por la asesoría y la transferencia de conocimientos y por la promoción, la divulgación, la circulación y la comunicación del conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico en la sociedad; en muchas ocasiones este trabajo se lleva a cabo en articulación con la docencia, a través de las prácticas profesionales que desarrollan los estudiantes y que también hacen parte de los criterios diferenciadores en tanto que se privilegia el contexto real para gestionar las competencias sobre todo del hacer .

En esa relación con el contexto, el componente de la internacionalización, ya declarado anteriormente, juega un papel importante, pues al igual que en la gestión de la competencias el primer competente debe ser el profesor, en el ámbito de la internacionalización es imposible formar ciudadanos del mundo, si los agentes formadores no se gestionan a sí mismos como ciudadanos del mundo, y aquí las voces de los estudiantes son vitales cuando manifestaron, por ejemplo, con relación a la segunda lengua, la total aceptación de que el inglés haga parte de los nuevos planes de cursos. Por lo anterior, la gestión de la internacionalización como parte del contexto, y el manejo de la segunda lengua deben ser elementos diferenciales a tener en cuenta en cualquier proceso de evaluación profesoral de la Universidad Cooperativa de Colombia.

De igual forma, los estudiantes afirmaron que este modelo les permite el desarrollo de competencias para el trabajo grupal y para la resolución de casos a través de los debates y las diversas estrategias que usan los profesores; según los estudiantes, los profesores deben tener un enfoque más humano en este modelo. Y se encuentran también posiciones disidentes por parte de un número reducido de estudiantes, que manifestaron que el modelo educativo y el enfoque de competencias limitan la autonomía del profesor, porque, según ellos, el profesor se rige bajo unas

directrices; entonces, al no tener autonomía de cátedra el profesor no tiene libertad de examinar qué necesidad tiene el estudiante.

Afirmaron los profesores que, en su concepto, los estudiantes en este modelo cada vez van siendo más participativos, y valoraron como positivo el protagonismo del estudiante en el modelo y la exigencia a la que son llamados en los diferentes tipos de pruebas que deben aplicar a los estudiantes para poder tener en cuenta todos los elementos de las competencias; según ellos, al igual que lo conciben los estudiantes, en este modelo cobra mucha más importancia el ser, es decir, el saber a quién se le está enseñando, quién es ese ser.

También se tienen algunos comentarios de pocos profesores que consideraron que en el enfoque que se tiene actualmente en la universidad, hay anulación del pensamiento crítico en tanto que se deben orientar temas ya definidos por otros, lo cual también fue manifestado por una minoría estudiantil durante las entrevistas y al ser repetido por dos poblaciones se considera importante mencionarlo.

Es importante en este punto del análisis, y acercándonos ya al cierre de este primer aparte, recordar a Darling, H. & McLaughlin, M. (2004) como parte de los antecedentes trabajados en el marco de esta investigación, en particular su texto *Sobre las políticas que apoyan el desarrollo en una época de reforma*, en donde los autores recalcan que desafortunadamente en la mayoría de las instituciones las actividades de evaluación que se aplican al profesorado para la medición de su desempeño no ayudan al aprendizaje ni a la revisión honesta de la práctica del mismo, y tampoco ayudan a la resolución de problemas (p. 13). Estas alertas deben ser tenidas en cuenta y sobre todo deben anticipar a la Universidad Cooperativa de Colombia en este ejercicio de construcción que se está realizando, de forma tal que el sistema de evaluación profesoral propio no caiga en estos errores.

A continuación se presenta el siguiente cuadro comparativo como una forma de sintetizar la abstracción que se ha realizado sobre la posible asociación que se puede tejer entre los criterios diferenciales del modelo educativo crítico con enfoque de competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia y su relación directa con los elementos que se deben tener en cuenta al momento de hacer la evaluación profesoral.

Cuadro asociativo entre los criterios diferenciales del modelo educativo y su relación con la evaluación profesoral			
Categoría	Subcategoría	Criterio diferencial del modelo educativo	Elemento a tener en cuenta en la evaluación profesoral
Modelo educativo	Teoría crítica	<p>-La teoría de la acción comunicativa, la ética del discurso y los intereses del conocimiento.</p> <p>-Fin: Educar para el mundo de la vida</p> <p>-Gestión de la internacionalización.</p> <p>- Cultura investigativa.</p> <p>- Acto no de transmisión sino de orientación guía, tutor, asesor en el proceso de aprendizaje del estudiante.</p>	<p>-Conocimiento que se tiene sobre la fundamentación teórica del modelo y sus criterios.</p> <p>-Formación en competencias personales.</p> <p>-Manejo de segunda lengua.</p>
	Teoría comunicativa	<p>-Aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>-Generación de diálogos.</p> <p>-Uso de las TIC.</p>	<p>-Organización de la gestión académica en términos del control que se tiene del avance y aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>-Competencias comunicativas.</p> <p>-Relaciones interpersonales.</p> <p>-Manejo idóneo de las tecnología de la información y la comunicación.</p>

	Taxonomía SOLO	-Sistema institucional de evaluación por competencias.	-Conocimiento de la taxonomía SOLO y su aplicación. -Logro de los estudiantes. -Conocimiento y uso de la rúbrica.
	Enfoque de competencias	-Elementos de la competencia saber- hacer- ser. -Ambientes Prácticos de Aprendizaje. -Importancia del contexto. -Internacionalización. -Enfoque humanista. -Evaluación de competencias.	-El profesor debe ser competente en el saber- hacer- ser que enseña. - Dominio y uso de APA. - Privilegia el contexto real para las competencias del ser. -Los agentes formadores deben gestionarse a sí mismos como ciudadanos del mundo. - Manejo de segunda lengua. -Experiencia profesional que lo vincule con el contexto. -Competencias humanas. - Diversidad de evaluaciones para tener en cuenta todos los elementos de las competencias.

Ha sido claro en este rastreo que se ha realizado, que la evaluación del desempeño profesoral debe tener relación con la particularidad de la universidad en que se hace y con su proyecto institucional tomando en cuenta sus normativas, su plan estratégico y sus principios, así como también se considera relevante tener criterios adecuados para establecer un control efectivo y lograr los impactos deseados en la calidad de la educación (CINDA, 2007, p. 7). Esta articulación es la que se ha querido realizar en este primer análisis sobre los criterios diferenciales del modelo

educativo y, por ende, los elementos que de este se deben rescatar para ser tenidos en cuenta en un posible sistema de evaluación de desempeño profesoral.

6.2 Competencias que el profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia debe poseer para dar cumplimiento a los propósitos institucionales

Para la Universidad Cooperativa de Colombia el Proyecto Institucional –PI– refleja su dinámica, es la carta de navegación que orienta sus acciones para responder al compromiso que ha asumido con la sociedad, con el Estado y con el sector de economía solidaria. Se erige para orientar el quehacer de calidad de todas las actividades de la Universidad, de tal manera, que para poner en marcha esta dirección aborda los referentes educativos propios de la institución y da cumplimiento a las funciones sustantivas de docencia, investigación, proyección social y extensión e internacionalización.

El ejercicio docente se enmarca alrededor de dar cumplimiento a dichas funciones sustantivas que por ley han sido consideradas en el sistema educativo universitario; sin embargo, y en complemento a ello, el profesor debe acompañarse de un perfil y competencias que le aporten al desarrollo de su gestión, no solo al ejercicio propio en el aula, sino también a aquellas otras labores académico-administrativas que también debe desarrollar. Debe ser un experto en la disciplina que enseña y, adicional, tener otros elementos de apoyo que le aseguren cumplir su función; como plantea Zabalza (en Aguilar et al, 2009), el profesor debe planear su proceso de enseñanza-aprendizaje, tener manejo de las nuevas tecnologías, diseñar nuevas metodologías, saber comunicar, evaluar y reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

Además de esta función docente, señala Mas (2011) que el profesor debe desarrollar su función investigadora, “para continuar creando conocimiento científico y mejorar de este modo su campo científico, para ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas a sus alumnos y materias, para innovar en su realidad y en su contexto, etc.” (p.200). Para el cumplimiento de ellos se hace necesario en el profesor mantener una actitud de constante reflexión y crítica, de formación y de compromiso ético con la profesión.

La función docente y la investigadora del profesor interactúan y se complementan con la gestión que debe desarrollar como miembro activo de una institución que está en permanente

evolución y cambio para dar respuesta al contexto que le rodea. De esta forma el profesor debe responder a dicha gestión con el fortalecimiento de competencias de organización, administración, gestión, comunicación y de trabajo colaborativo y en equipo (Aguilar et al, 2009). Pero se hace indispensable de igual forma que, para atender a las exigencias del contexto nacional e internacional, desarrolle competencias para un entorno glocal con pensamiento global y acción local.

En consideración a lo anteriormente expuesto, el profesorado, para el cumplimiento de las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión e internacionalización es necesario que conjugue actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada, como parte del proceso de enseñanza que vive en la Institución. Es así como en el estudio de este apartado se consideraron las funciones sustantivas que el profesor lleva a cabo durante su ejercicio docente y las competencias que le deben ser propias para el cumplimiento de estas.

A continuación, y producto del trabajo adelantado con los grupos focales en las sedes de Medellín y Bucaramanga, y en el Centro de Extensión de Popayán, se muestran los resultados obtenidos para la categoría de cumplimiento de las funciones y competencias del profesorado analizando cada una de las subcategorías que la componen: las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión y proyección social, internacionalización; y las competencias genéricas, de rol y disciplinares.

6.2.1 Docencia: competencia asociada a las prácticas metodológicas

La Universidad Cooperativa de Colombia asume la educación como una acción comunicativa que se da de manera procesual, lleva una dirección, un horizonte y que tiene como intención, la formación (PI, 2013). El Proyecto Institucional da claras especificaciones sobre la forma como en la Universidad se ejerce la docencia y ello se amplía en los referentes educativos. Bajo su modelo educativo entiende esta, como una acción comunicativa, es decir, como la relación dialógica entre quienes enseñan y quienes aprenden. Dicha acción, que se concreta en el intercambio de argumentos, se constituye en fuente de crecimiento en los actores del proceso educativo permitiendo a los alumnos la progresiva conquista de la autonomía (Unigarro, 2017).

El educar para la vida implica que la práctica docente esté forjada en el ser, el saber y el hacer. Y es mediante la metodología propia para el ejercicio de la docencia, denominada MICEA –Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje– como el profesor trabaja en el aula un ejercicio de construcción interdisciplinario del conocimiento en equipo a través de la práctica, y que puede, además, complementarse con las nuevas tecnologías de información y comunicación. Al estudiante se le facilitan las condiciones para el análisis crítico de la información, la búsqueda creativa de alternativas y el desarrollo de experiencias autónomas y colaborativas mediadas a través de diferentes estrategias didácticas, de los ambientes prácticos de aprendizaje –APA– y de las tecnologías de la información y comunicación –TIC–.

Si el ejercicio docente se lleva a cabo bajo un modelo educativo con enfoque de competencias donde su propósito es contribuir al desarrollo de las competencias en sus estudiantes, se hace necesario y evidente que las competencias de los profesores deben ser coherentes con el trabajo que involucra un currículo bajo este enfoque. De esta forma, el modelo educativo demanda la aplicación de unas didácticas propias para la formación con enfoque de competencias que se exige en el profesor.

En los resultados encontrados con el grupo focal de estudiantes que se trabajó en los campus Medellín y Bucaramanga y el Centro de Extensión de Popayán, resalta que sus profesores aplican diferentes prácticas y actividades didácticas orientadas al hacer en contexto, trabajando sobre asuntos reales, y en el fomento del pensamiento crítico y argumentativo mediante el diálogo y trabajo colaborativo, aspectos que consideraron coherentes con el modelo educativo. Esto se consolida en el aula, con las diferentes actividades que el profesor expresó aplicar mediante estrategias como el aprendizaje basado en problemas –ABP–, salidas de campo, prácticas y simulaciones, estudio de caso, seminario alemán, entre otros.

Otro elemento constitutivo y relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje fue el considerar, por parte del profesor, los diferentes niveles de aprendizaje que pudieran tener los estudiantes en su clase y, de otra parte, reconocer saberes previos como elementos diferenciadores para su práctica pedagógica. Congruente con ello, la mayoría de los estudiantes entrevistados señaló el trabajo del profesor con el empleo de diferentes recursos y estrategias

didácticas: simuladores, laboratorios, foros, mapa conceptual, seminario alemán, taller, prueba COE, exposiciones, estudio de caso, entre otros.

Al respecto, es relevante señalar que autores como Krzemien, D & Lombardo, E. (2006) han propuesto seis implicaciones del rol docente en el marco la Educación Superior; de estas, dos están relacionadas con las prácticas en el interior del aula: dominio de un conjunto de recursos y estrategias didácticas y la revisión del propio desempeño que permita innovar y mejorar la práctica. De esta manera, en coherencia con el modelo educativo crítico con enfoque de competencias, la Universidad Cooperativa de Colombia, mediante la creación de RIZOMA, buscó el desarrollo, en los profesores, de competencias digitales, de trabajo colaborativo en red y didácticas para poder dar gestión al modelo educativo. Es importante, en relación con lo anterior, referir que desde la estructura y diseño del modelo se tienen señalados la función y rol del profesor: “los profesores no son formadores; son educadores” (Unigarro, 2017, p. 36).

Este ejercicio de análisis se complementa con la Red Sistémica elaborada (ver anexo 2) que corresponde a la triangulación producto de la elaboración de la matriz hermenéutica, el marco teórico y el trabajo de campo (entrevistas semiestructuradas); en estas redes se plasman los hallazgos más relevantes de esta investigación.

Para el proceso de evaluación del aprendizaje tanto estudiantes como profesores señalaron emplear diferentes actividades evaluativas tales como escritos, ensayos, foros, talleres, exposiciones, de carácter tanto individual como grupal, las cuales se corresponden con el contexto, el tema y las competencias a evaluar. Para la conceptualización del modelo educativo, está establecido: “si se cambia la manera de evaluar, necesariamente cambia la manera de enseñar. Hay una relación directa entre enseñar y evaluar” (Unigarro, 2017, p. 85).

Los profesores y académicos, por su parte, aportaron elementos relevantes al referirse a esta función sustantiva expresando que la docencia incluye, además de la labor en el aula, el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los procesos formativos y sus resultados, y de otras actividades educativas enmarcadas en el proyecto educativo institucional. Por ello, el ejercicio de evaluación fue considerado importante para determinar niveles de aprendizaje en el estudiante y apropiación de conocimientos acordes con sus necesidades. La evaluación de competencias demanda planificar un sistema de evaluación que permita vincular

las competencias con sus indicadores y evidencias, como también, agrupar un conjunto de técnicas adecuadas y claramente definidas de modo que pueda establecerse una valoración sistemática en el evaluado y sea medida en términos de resultados de logro de la competencia.

Señala Villa & Poblete que:

Las técnicas o instrumentos con mayor valor añadido para evaluar competencias serán aquellos que garantizan la recogida de información, de evidencias de los elementos o recursos de competencia, como son el portafolio, los mapas conceptuales, los protocolos de observación en el caso de simulaciones o representaciones, las entrevistas, etc. (p. 151).

Y respecto a las prácticas para el fomento del aprendizaje autónomo que son importantes en el modelo educativo, expresaron en su gran mayoría los profesores, trabajar bajo la resolución de problemas y simulación en contexto. Finalmente, para desarrollar de manera pertinente su gestión docente, se consideró que deben contar con estrategias de mediación cognitiva y competencias en el manejo de recursos didácticos. Al respecto vale la pena retomar de nuevo a Krzemien, D & Lombardo, E. (2006), dado que expresan que dentro del rol del profesor se debe contemplar: el desarrollo de conocimientos y habilidades pertinentes para la enseñanza; la revisión del propio desempeño que permita innovar y mejorar la práctica, y procurar dar respuesta a las demandas y necesidades de los destinatarios.

Gráfico 3. Función sustantiva de docencia y elementos integradores



Fuente: elaboración propia

De los resultados obtenidos con los tres grupos entrevistados, se observa apropiación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias, conocen qué rol y función desempeña cada uno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y así como las competencias que debe desarrollar el profesor para dar cumplimiento a su gestión.

6.2.2 Investigación: como parte integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Por otra parte, juega un papel importante en la formación, la investigación la cual es asumida como un factor que estimula tanto a estudiantes como a profesores, con el fin de prepararlos para contribuir al desarrollo económico, social y cultural del país. Plantea al respecto la UNESCO (1998) que la Educación Superior y la investigación forman, hoy en día, parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible, de los individuos, las comunidades y las naciones.

La Institución declara en la VISIÓN que será una Universidad de docencia que reconoce y desarrolla la investigación; por tanto, la actividad investigativa es un elemento esencial en sus propósitos “que estimula a estudiantes y profesores, con el fin de prepararlos para contribuir al

desarrollo económico, social y cultural del país” (PI, 2013, p. 38). Esto connota un compromiso con la comunidad académica y el entorno, de manera que desde los lineamientos curriculares se “promueven la innovación permanente y la preservación de las libertades de cátedra, de aprendizaje y de investigación” (p. 16). En conjunción con lo anterior, según el Informe Bricall (2000, 2) la misión más importante de la Universidad es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige, y estos cambios no solo pensados en el escenario de la enseñanza que se orienta, sino, además, en la investigación que realiza.

Como resultado de las entrevistas llevadas a cabo para esta subcategoría, los estudiantes consideraron en gran medida que se estimula la investigación formativa; el profesor en el aula promueve el trabajo mediante indagación de diferentes fuentes y referentes bibliográficos, lecturas propias del tema y contexto estudiado a través de investigaciones académicas y científicas de autores nacionales e internacionales, cuyo propósito es generar reflexión crítica y argumentativa mediante escritos y exposiciones por parte de los estudiantes y mediante la participación de los semilleros de investigación. La fundamentación planteada por el profesor radicó en que la investigación promueve en el estudiante competencias de escritura, lectura y razonamiento lógico-analítico. De esta manera, el profesor indicó el ejercicio investigativo como un quehacer inherente en su labor docente. Sin embargo, se expresó por parte de algunos profesores y académicos, que no todo el cuerpo profesoral desarrolla la investigación en sí misma, pero sí promueven y trabajan la investigación en el aula aplicada a la problemática de la comunidad.

Frente a lo anterior, es relevante acotar lo planteado por Alija, T., García, J., Muñoz, S. (2015) cuando expresan: “El profesor universitario no realiza solo una función docente, además debe desarrollar una productiva actividad investigadora y en muchos casos una función de gestión que no podemos obviar en la evaluación, si intentamos considerar el desempeño completo de su actividad” (p. 70).

El ejercicio investigativo, en general, fue visto por todos los grupos entrevistados como una forma de potenciar la competencia de escritura, lectura y razonamiento lógico-analítico; además de la segunda lengua, por cuanto parte del material bibliográfico especialmente en los programas del área de la salud, está dado en inglés (ver anexo 2). Por tanto, se observó un trabajo

dirigido al fortalecimiento de la investigación en el aula, pero aún, poco desarrollo investigativo propio en el profesorado. Cabe resaltar cuando Alija et al (2015) expresan:

No es suficiente con evaluar la docencia, analizar el proceso de planificación, desarrollo y evaluación del aprendizaje o la transferencia de conocimiento científico, además es necesario comprobar la contribución del profesor al cumplimiento de la Misión de la universidad en un período determinado. Por tanto, es importante considerar el punto de partida y posible perfeccionamiento de las competencias del profesor, que participa en los procesos universitarios no solo como agente de la enseñanza, sino también como integrante de una comunidad de aprendizaje en desarrollo (p. 70).

La Universidad ha venido promoviendo la acción investigativa en el profesorado y existe un soporte normativo, políticas y apoyo hacia la investigación; desde el planteamiento de su Visión, el Acuerdo 173 de 2014 que corresponde al Estatuto General y Estructura Administrativa de la Investigación en la Universidad, hasta la política de incentivo para la creación de los semilleros investigativos (Resolución 840 del 21 de noviembre de 2014) se ha delimitado el fomento a esta función sustantiva; ahora bien, el camino apenas está en consolidación.

6.2.3 Extensión y proyección social: función sustantiva que permea la formación e impacta el entorno

El Proyecto Institucional (2013) declara que la Universidad debe responder de manera responsable a la sociedad por el compromiso que adquirió de contribuir a la formación de profesionales con criterios políticos, creativos y solidarios que aporten al desarrollo armónico de la sociedad junto a la proyección social y extensión orientadas al servicio público y al vínculo efectivo con el sector productivo. Por lo tanto, la proyección social y la extensión son asumidas como acciones a través de las cuales se ofrece un servicio desde la educación, al sector de la economía solidaria y a los sectores público y privado. Esto hace que su quehacer esté dirigido al trabajo hacia la comunidad, mediante estrategias de proyección social, y transmitiendo en el aula el sentir solidario y cooperativo al estudiantado con acciones que den respuesta a la problemática del contexto. De esta forma, Mas (2011) señala que el docente universitario es:

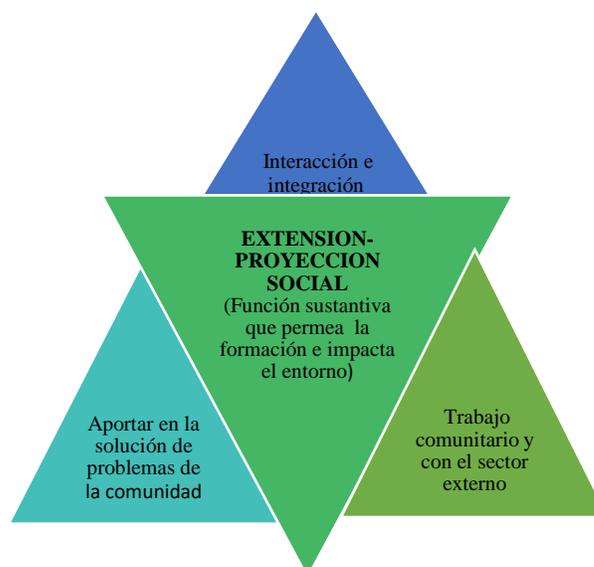
[...] un intelectual capaz de adherirse a la gestión de un proyecto institucional y curricular; en función de ese compromiso institucional, diseña su docencia, planificando

su acción de manera crítica y creativa para ponerla en práctica de manera eficaz al enfrentar situaciones-problema de docencia concretas (p.155).

En este compromiso que representa esta función sustantiva, la universidad debe afianzar el diálogo entre Estado Universidad-Empresa-Comunidad, estrechando lazos de cooperación y de articulación efectiva (PEN, p. 54). En este sentido, se vislumbran claramente competencias que el profesor debe desarrollar, para poder gestionar la proyección social y la extensión como parte de sus funciones sustantivas declaradas.

A continuación, se presenta una gráfica que muestra las acciones más importantes que se deben tener en cuenta en la función sustantiva denominada proyección social y extensión.

Gráfico 4. Función extensión-proyección y aspectos más relevantes



Fuente: elaboración propia

Es totalmente identificado e interiorizado para los grupos entrevistados que la Universidad Cooperativa de Colombia, por ser del sector de la economía solidaria, promueve en gran medida a través de la docencia actividades de extensión y proyección a la comunidad, aspecto que se esquematiza a través de la red sistémica diseñada (ver anexo 2). El estudiante de manera clara lo evidenció en el desarrollo que el profesor llevó en cada una de las clases; aunque al nivel de políticas no sea muy conocida la normativa, su acción y formación siempre se observaron

orientadas a aplicar sus saberes en el contexto y a trabajar por las clases menos favorecidas y marginales. En el aula, entonces, los estudiantes expresaron trabajar mediante proyectos de investigación social y pertinentes al contexto y con la promulgación de la solidaridad, el respeto, la preservación del medio ambiente, la ética, la responsabilidad social de manera permanente por parte de los profesores. El trabajo con brigadas de distinta índole, consultorios jurídico, psicológico y contable, ha sido evidencia de esta práctica social y solidaria que por su parte los profesores también indicaron llevar a cabo en su ejercicio docente. Además, expresaron el desarrollo de procesos continuos de interacción e integración con los agentes sociales y comunitarios, en orden a aportar en la solución de sus principales problemas, como lo fundamentan la misión y la visión de la Universidad. Estas declaraciones son respaldadas por el grupo de académicos entrevistados, dado que son parte del ADN institucional.

Para el estudio de esta función sustantiva, el análisis evidenció que la proyección social permea el trabajo en el aula y a cada una de las actividades que desde la academia se gestan para dar atención a comunidades más vulnerables. Este es un compromiso institucional apropiado por toda la comunidad.

6.2.4 Internacionalización: educación en lo local para un mundo global

La Universidad Cooperativa de Colombia contempla una cuarta función sustantiva: la Internacionalización desde su Visión cuando considera que será una universidad “que abre sus fronteras al mundo”. Esta apropiación institucional con relación a lo que entiende por internacionalización lleva a demandar, por parte de la gestión docente, acciones formativas que faciliten la apropiación del escenario mundial como parte de las acciones cotidianas en el ejercicio de sus competencias. Para formar ciudadanos del mundo, los profesores deben, asimismo, gestionarse como ciudadanos del mundo, y para ello el acceso a otros idiomas, manejo de bases de datos, la gestión del conocimiento, entre otras competencias, son esenciales.

Los estudiantes solo reconocieron el estudio del inglés como elemento de internacionalización y diferenciaron algunas prácticas que la fomentan tales como la movilidad y los intercambios estudiantiles. De igual manera afirmaron que no está muy apropiada en el cuerpo profesoral esta función, máxime cuando la internacionalización solo la reconocen como movilidad, sea estudiantil o profesoral, y no desde la internacionalización del currículo. También

el grupo de académicos entrevistados señaló que aún deben desarrollarse más estrategias que conlleven gestionar la internacionalización a favor del proceso formativo. La política institucional la ha entendido como un proceso gradual de armonización entre las dinámicas globales y las competencias institucionales que reposan tanto en las personas que forman la comunidad académica, como en la institución en sí, materializadas en políticas académicas y administrativas que orientan y facilitan la inserción de la universidad en el contexto global, con pensamiento ‘glocal’, es decir, pensamiento global y acción local (PEN, p. 54). Sin embargo, el ejercicio de análisis con los grupos focales dejó en evidencia que faltan estrategias de una práctica de internacionalización tanto en el aula como en el ejercicio propio del profesor, declaración que se deja explicitada de igual manera en el Proyecto Institucional PI al señalar que la internacionalización es un constructo conjunto entre la universidad y los actores nacionales e internacionales.

6.2.5 Proyecto institucional: ruta demarcada para toda la actividad institucional

La Universidad demarca en su Proyecto Institucional el derrotero y sus políticas que orientan su accionar en concordancia con la misión y la visión. Entre sus principios declara que pertenece al sector de la economía solidaria, forma profesionales con criterios políticos, es una universidad abierta y flexible que mira hacia el futuro y es, a la vez, nacional y regional, fundamentado lo anterior en los valores de solidaridad, equidad, respeto a la diferencia, libertad.

Para autores como Krzemien, D & Lombardo, E. (2006) uno de los roles que el profesorado debe poseer es “Una faceta política que orienta la modalidad de intervención en vinculación con el proyecto institucional y social donde se inscribe la práctica educativa” (p. 4).

La gestión docente no solo abarca o se desarrolla desde la docencia y la investigación, sino que su actuación, de igual manera, se extiende al escenario institucional queriendo con ello decir, que su compromiso también va con las políticas y propósitos institucionales. Un profesor que no se identifique con la filosofía de la institución a la cual pertenece no desarrolla de manera íntegra su gestión.

Es así como el PI demarca las funciones sustantivas de manera coherente y sistemática con el modelo educativo y su conceptualización epistemológica; sin embargo, la comunidad estudiantil no reconoce esta directiva institucional, más allá de expresar que conoce algo sobre la

Misión y la Visión institucional pero sin estar permeada y comprendida en su globalidad. Tampoco es ajeno el profesorado a esta situación, dado que la política existente no se reconoció y fue necesario durante el desarrollo de las entrevistas explicar más al detalle la estructuración del mismo. En relación con lo anterior, Mas (2011) señala que el docente universitario es:

[...]un intelectual capaz de adherirse a la gestión de un proyecto institucional y curricular; en función de ese compromiso institucional, diseña su docencia, planificando su acción de manera crítica y creativa para ponerla en práctica de manera eficaz al enfrentar situaciones-problema de docencia concretas (p. 155).

Se reconoció por parte del grupo de profesores entrevistados, que la Universidad cuenta con un modelo por competencias y que fomenta la investigación. Sin embargo, es claro el reconocimiento del ADN solidario y los valores que fundamentan el quehacer de los miembros de la comunidad: respeto, solidaridad, equidad y libertad. De esta manera, el profesor los fortalece y trabaja en el aula y, además, en la proyección y servicio a la comunidad, concepto que el estudiante, igual, identificó y resaltó.

6.2.6 Las competencias inherentes a la gestión del profesor: competencias de rol, genéricas y disciplinares

La puesta en marcha de la filosofía institucional y su proyecto educativo requieren en el profesor el desarrollo y aplicación de diversas estrategias didácticas en el aula; diferentes habilidades a fin de lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo y, por otro lado, le exige al profesorado estar preparado de forma que potencie el aprendizaje del estudiante, trabaje en la innovación como medio para alcanzar la calidad y desarrolle o fortalezca de igual manera, sus competencias. En este contexto, los estudiantes consideraron que el profesor debe contar con competencias desde el ser, las cuales clasificaron como: comunicativas, de relacionamiento y respeto, confianza para con ellos, ser un ciudadano ético y conocer el saber que enseña. Adicional, detallaron que deben cumplir con los objetivos propuestos para el curso.

Desde la perspectiva docente, y en complemento a lo anterior, se consideró que la autoevaluación permanente a su gestión y labor docente es parte del rol que desempeña, aspecto que lo integraron con la reflexión e interacción que debe darse con pares-homólogos. Para ambos grupos entrevistados, se dejó en claro que deben existir unas competencias desde el hacer que le

ayudará en gran medida a cumplir su ejercicio de docencia: competencias digitales y tecnológicas, dominio de un conjunto de recursos y estrategias didácticas.

Otras competencias que deben ser inherentes al profesor son las genéricas ello en consideración a que hoy en las pruebas del Estado el estudiante es evaluado en estas competencias. Los tres grupos entrevistados convinieron en que el profesor debe tener dominio de las mismas competencias: lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita e inglés. En todas las clases los entrevistados afirmaron que se favorecen la lectura y la comprensión lectora, dado que ello permite el desarrollo de una actitud crítica y analítica (ver anexo 2).

Adicional al trabajo que correspondió con el equipo académico-administrativo del Centro de Extensión de Popayán, los participantes expresaron, respecto a las funciones sustantivas, que la docencia es desarrollada de manera pertinente y dando cumplimiento a las orientaciones del modelo educativo; la extensión y la proyección social siempre ha permeado de manera transversal toda la gestión; sin embargo, la investigación y su política en general no han estado vinculadas al ejercicio del profesorado.

Por tanto, es importante entender que el desempeño y la gestión del profesor son procesos que movilizan sus capacidades profesionales, personales y de responsabilidad social para articular la docencia con la innovación y la gestión educativa, y coadyuvar al diseño, implementación y evaluación de políticas institucionales hacia el fortalecimiento del propósito institucional. Esta conceptualización alude el rol del profesor desde la dimensión académica que involucra la docencia y una dimensión de gestión administrativa. Es así como la función docente, entendida como el rol que el profesor adquiere en el ejercicio de su función, es de carácter tanto académico como administrativo. Este quehacer requiere un profesor cualificado y competente para la gestión; es así que tanto estudiantes como profesores y el grupo de académicos consideraron que la formación disciplinar y la experiencia adquirida en su ejercicio profesional han sido soporte y fundamento en dicha gestión. En esto resaltaron el esfuerzo que ha realizado la Universidad para fortalecer estas competencias disciplinares a través del programa de formación constituido (Escuela para la Excelencia Educativa).

A manera de conclusión del trabajo desarrollado con estos grupos focales en la categoría de funciones sustantivas y competencias que debe el profesor poseer para cumplirlas, es claro que se encontró reconocimiento en el ejercicio docente, desarrollo de estrategias pedagógicas y uso de recursos didácticos apropiados y acordes para el modelo educativo crítico con enfoque de competencias en el profesorado. Respecto al ejercicio de evaluación del aprendizaje, los tres grupos focales respondieron que hay diversidad de estrategias o mecanismos de evaluación sean individuales o grupales, buscando que los métodos empleados llevaran al desarrollo del pensamiento crítico y analítico, aspecto que igualmente fue trabajado con el fomento a la investigación desde el aula. Se valoró el trabajo solidario y hacia la comunidad, fomentando con ellos los valores institucionales. Por otra parte, y para que la función docente respondiese a los retos del contexto y el modelo, consideraron que la competencia del profesor debía tener elementos del ser, el saber y el hacer:

Desde el ser, aspectos como la comunicación, las relaciones interpersonales, el trabajo colaborativo y la asertividad; desde el hacer, aspectos como competencias pedagógicas, didácticas, de planificación, de innovación, tecnológicas, digitales, y desde el saber, dominio propio de su disciplina.

6.3 El desempeño del profesor y su relación con las funciones académicas y funciones administrativas propuestas desde la Universidad Cooperativa de Colombia

El recorrido realizado hasta ahora ha dejado claro que la evaluación del desempeño profesoral tiene sentido en el escenario real de la práctica docente, es decir, que esta, la evaluación, debe ser lo más fiel y cercana a la operación real que desarrolla el profesor y que, a su vez, estos desarrollos, si bien están trazados por unas competencias personales, deben responder a los requerimientos institucionales, trazados generalmente en el proyecto institucional, en la misión y en la visión, en los acuerdos y normativas, y en el modelo educativo por el que se guía la academia de la universidad. Es así como para efectos de este análisis, la triangulación que se realizó consistió en el cruce de la información institucional explícita en acuerdos y resoluciones, la teorización encontrada al respecto de las subcategorías: rol académico, rol administrativo y

evaluación 360 ° y la información entregada por los estudiantes, profesores y académicos administrativos que hicieron parte de los grupos focales.

Para el caso particular de la Universidad Cooperativa de Colombia, tanto las funciones académicas como las funciones administrativas que se esperan en la gestión de un profesor se encuentran documentadas principalmente en los siguientes acuerdos y resoluciones: el Acuerdo Superior 086 de 2011 que especifica el estatuto profesoral y que lo opera la Resolución Rectoral 673 de 2014, el cual está compuesto por los siguientes componentes: estrategias de comunicación y gestión, estrategias de mediación cognitiva, estrategias evaluativas, y didáctica; en el Acuerdo Superior 312 de abril de 2017 que crea el SIEC; en el Acuerdo Superior 147 de marzo 21 de 2013 por el cual se actualiza el Proyecto Institucional PI (2013) donde se declaran, entre otros, los principios, valores y referentes académicos; el Acuerdo Superior 295 del 28 de junio 2019 en donde se actualizan la misión y la visión institucionales (ver anexo 3).

Adicionalmente, en los referentes educativos definidos en el Proyecto Institucional se hace mención del rol del profesor y lo que se espera de este en el contexto institucional, definiendo la responsabilidad del profesor no solo con la calidad de lo que enseña, sino con los procesos de gestión académica para el mejoramiento continuo a través de la autoevaluación permanente. El profesor, para la Universidad Cooperativa de Colombia, es una persona comprometida con el desarrollo del saber que enseña, con la pedagogía en la que fundamenta su enseñanza y con la generación y disseminación de conocimientos (PI, p. 13), y cumple los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional para desarrollar las funciones sustantivas de docencia, investigación, proyección social y extensión, apoyadas en la gestión académico-administrativa que sustenta el desarrollo de sus actividades.

Lo anterior, para dar contexto a los elementos normativos institucionales propios de la Universidad, en donde se expresa cómo la Institución espera que el profesor dé respuesta a las funciones académicas y administrativas propias de su rol, esto, en armonía con Aguilar et al (2008) quienes proponen considerar aspectos tanto del contexto como de las características del profesor en los roles exigidos; los autores recomiendan incluir los propósitos institucionales ya que estos plasman la filosofía, la misión y la visión, y consideran importante valorar la gestión académica y administrativa del plan de estudios (horas dedicadas a la docencia, planes de trabajo,

número de estudiantes, total de cursos entre otros) (p. 122). Para el caso de la Universidad Cooperativa de Colombia, los asuntos relacionados con la dedicación de horas ya es un tema superado a través del Plan de Trabajo, el cual es semestralmente concertado entre decanos y profesores.

6.3.1 La evaluación del desempeño profesoral

En el interés de identificar cuáles son las formas de evaluar el desempeño de profesor, en las que se evidencie el cumplimiento de las funciones sustantivas, dentro del modelo educativo con enfoque de competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia, es indispensable poder analizar elementos propios de la evaluación del desempeño profesoral. La Universidad Cooperativa de Colombia tiene en sus propósitos cambiar la forma como se rige la evaluación actual, teniendo en cuenta, como se mencionó en la definición de la situación problemática, que en la actualidad no hay coherencia entre el instrumento-contenido que valora el desempeño del profesor y su real ejecución acorde con las demandas del modelo educativo y las gestiones administrativas. Canales, A. (2008) plantea, al respecto, un ejemplo en México, en donde la evaluación profesoral se lleva a cabo principalmente para dos propósitos: en primer lugar, para lograr el reconocimiento de los programas educativos que permitan su operación, y, en segundo lugar, para hacer la distribución de recursos adicionales al salario. Ante este hecho, el autor señala permanentemente, como una crítica, el hecho de que no se ha logrado cambiar el marco normativo que rige la evaluación profesoral en algunas instituciones de México, lo que consecuentemente indica, según él, que el ejercicio docente sigue a la espera de iniciativas que verdaderamente incluyan una correcta evaluación de su desempeño y su mejora; este escenario es el que justamente la Universidad Cooperativa de Colombia quiere intervenir.

Si la Universidad ha declarado ya su modelo educativo crítico con enfoque de competencias, se hace necesario y evidente que las competencias de los docentes deben ser coherentes con el trabajo que involucra un currículo bajo el enfoque de competencias, más aun si tenemos en cuenta a Tejedor, F. J. y Jornet, J. M. (2008) cuando aportan acerca de los análisis que se realizan sobre calidad de la educación, los cuales generalmente identifican al profesor como factor condicionante de la misma; en ese sentido la evaluación del profesor debe

reivindicar el carácter formativo de la evaluación para el profesorado y su concepción como una importante estrategia de ayuda para su desarrollo profesional (p. 21).

Ahora bien, si se considera que los elementos del marco normativo institucional son esenciales en la definición de los cumplimientos académicos y administrativos que se esperan de los profesores, que estos deben ser, además, susceptibles de ser incluidos en la evaluación que se haga del desempeño profesoral y que los estudiantes son actores importantes partícipes de las evaluaciones que se hacen de los profesores, es fundamental entonces que tanto profesores como estudiantes conozcan esa normativa institucional, para que al momento de hacer las valoraciones de sus profesores estas sean acordes con dichos lineamientos. Allí se encuentra una primera brecha a intervenir, dado que en las entrevistas realizadas se evidencia el desconocimiento de muchos estudiantes con relación a la misión, la visión, el proyecto institucional; en efecto, son pocos los estudiantes que afirman conocerlos, y lo que identifican se refiere específicamente al componente de proyección que se plasma en la misión para el favorecimiento de las comunidades a través de las prácticas –estudiantes de derecho–, pero no se evidencia conocimiento de los otros aspectos propios de la misión; algo parecido pasa con los profesores en relación con el conocimiento de los referentes educativos.

Una vez analizados algunos elementos propios de la evaluación del desempeño, se continúa con el análisis de los aspectos más sensibles del rol académico y el rol administrativo de los profesores, esto es, la esencia de su gestión en el rol que como profesores les compete y a lo que se deben.

6.3.2 El rol académico del profesor

Con relación al rol académico, son diversos los desempeños que se esperan del profesor, acordes con los intereses institucionales. Se debe iniciar aclarando, como se ha descrito anteriormente, que el profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia debe resignificar su rol y adquirir otras competencias. Los académicos administrativos lo especifican cuando manifiestan que un profesor que orienta clases en la Universidad Cooperativa es un profesor distinto; no es un profesor que da clases en cualquier Institución de Educación Superior, y por ello es esencial que el profesor haga la escuela de formación.

El primer escenario de donde se pueden abstraer elementos del rol del profesor para dar respuesta a las funciones académicas es el de la misión y la visión. Los siguientes apartes tomados de las definiciones de ambos conceptos plasmados en el plan estratégico así lo muestran: "... formamos personas con las competencias para responder a las dinámicas del mundo"; "... buscamos el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades"; "... universidad de docencia que reconoce la investigación". "... impacta y transforma socialmente"; "... referente en la educación con enfoque de competencias"; "... abre sus fronteras al mundo"; "... gestión innovadora". Cada una de estas afirmaciones trae consigo un desempeño del profesor que apunta a las funciones académicas que se deben desarrollar.

El segundo escenario que se debe abordar son los principios y los valores documentados también por la Universidad, en el entendido de que estos demarcan acciones propias del rol académico para el profesor; sin embargo, en este punto hay que enfatizar el desconocimiento que los profesores refieren frente a los mismos, al indagar en las entrevistas sobre principios y valores los profesores enmudecen; solo uno manifiesta de forma tímida la equidad y la solidaridad, pero se evidencia la no recordación de los mismos, motivo por el cual esto abre apuestas a opciones de mejora institucional.

Los siguientes apartes de los principios enmarcan también desempeños de los profesores en función de la academia: el pertenecer al sector solidario significa, entre otros, un sentido social de los programas y unos proyectos privilegiadamente orientados a población de escasos recursos que se benefician de los servicios que la universidad preste; formar profesionales con criterios políticos como estrategia para canalizar la participación en diversos escenarios; universidad abierta y flexible, dispuesta a asimilar los cambios y a adaptarse a ellos de forma crítica, reflexiva y analítica; una universidad que mira hacia el futuro; una universidad a la vez nacional y regional; crea y practica la responsabilidad social universitaria.

Los valores llevan también al desarrollo de unas competencias personales en los profesores que deben ser transmitidas a los estudiantes y que se deben sentir en toda la comunidad académica: la solidaridad, eje de los valores institucionales como fundamento de la formación de personas con responsabilidad social a partir del trabajo colectivo y la interdisciplinariedad; la equidad, puesta en práctica a través del ofrecimiento de servicios sin distinciones de raza, credo o

procedencia social, como un aporte a la construcción de la democracia; el respeto a la diversidad, tolerancia y pluralismo, que, por demás, tiene relación directa con la ética del discurso abarcada desde la teoría crítica y la acción comunicativa trabajadas en capítulos anteriores, y la libertad que implica conciencia del sujeto sobre los intereses, derechos, deberes y responsabilidades políticas

Los estudiantes manifiestan algunos valores y características adicionales de tipo personal con las que deben contar los profesores de la Universidad, entre ellas, ser incluyentes para garantizar la participación y visibilización de todos, debe ser; ante todo, humano y ello no indica que sea permisivo, lo que indica, según los estudiantes, es que sea un profesor que esté más cercano a los estudiantes y a sus realidades; el profesor debe tener capacidad de hacer más práctica la teoría, ser muy propositivo y no limitarse solo a la teoría, que haga sentir al estudiante que se estudia para aplicar a la vida diaria, y ello implica que se haga conexión con el contexto social; deben ser innovadores y estar actualizados con las nuevas tendencias; deben tener experiencia profesional en el saber que enseñan y traer esa experiencia a la clase para dinamizar el aprendizaje.

Este tema de la experiencia profesional por parte del profesor es valorado por los estudiantes como un punto esencial en la contratación que se haga para la Universidad, adicional a su cualificación, pues, según ellos, entre más preparado académicamente esté un profesor, mejor será para los estudiantes, siempre y cuando esta preparación vaya de la mano de fortalezas pedagógicas. Recuerdan aquí un evento particular en el que se permiten rescatar la gestión administrativa de los decanos y jefes de programa, en el entendido de que siempre son respetuosos y están atentos a los procesos de satisfacción de la comunidad estudiantil: el evento que mencionan se trata de una profesora que no fue bien evaluada y en efecto no se le dio continuidad a su contratación, pues, a pesar de su formación como magíster, carecía de herramientas pedagógicas que le permitiera entregar su saber a los estudiantes, además de sostener una actitud déspota y poco cercana según los entrevistados; los estudiantes ponen como evidencia el gesto de que son escuchados y atendidos por los directivos frente a las evaluaciones que ellos hacen de sus profesores.

Tal y como lo indica el Proyecto Institucional, la acción educativa no es neutral ni inocente; toda acción educativa es una apuesta, lleva una dirección, tiene un horizonte de sentido, una intencionalidad (p. 7), de manera que los referentes educativos, por ser los rieles sobre cuales se traza y se fundamenta cualquier proceso formativo en la Universidad, enmarcan también en esa acción educativa funciones que deben llevar a desempeños profesoriales. Sin embargo, en relación con estos referentes, al igual que con la misión y la visión institucionales, los profesores evidenciaron desconocimiento de los mismos: cuando se les indagó, su respuesta fue que no recuerdan cuáles son los referentes educativos, lo cual se considera un elemento limitante, e indudablemente debe ser intervenido institucionalmente. Referentes educativos:

- Contexto
- Visión antropológica
- Visión epistemológica
- Concepto de educación
- Concepto de aprendizaje
- El profesor
- Lineamientos curriculares
- Los medios educativos

Los estudiantes han sido críticos con relación al uso de los medios educativos y los recursos didácticos por parte de los profesores; según ellos, se centran mucho en el uso de diapositivas y pocas veces exploran otro tipo de actividades; son pocos los estudiante que identifican otras alternativas usadas por los profesores, entre las que se encuentran dramatizaciones, juego de roles, talleres y otros pocos; algunos afirman que sus profesores buscan espacios de contexto diferentes y reales, y los llevan, por ejemplo, a audiencias, pero la queja con relación al uso excesivo de diapositivas fue generalizada.

Lo anterior conduce a otro elemento esencial en términos de las competencias de los profesores y de sus desempeños; se trata del uso de las tecnologías de la información y la comunicación –TIC–, y esto no solo porque el modelo así lo demande por el uso de los recursos como aulas extendidas y plataformas de apoyo a la academia, sino porque, además, hace parte de las competencias con las que están llegando la gran mayoría de los jóvenes universitarios y esta

bondad debe ser aprovechada al servicio de los procesos de aprendizaje; al respecto, los académicos administrativos manifestaron que se hace necesario sensibilizar entre los profesores mucho más el tema de las competencias tecnológicas, porque en algunos persisten resistencias y dificultades.

La actividad investigativa, que para el caso de la Universidad Cooperativa de Colombia se encuentra alineada al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, es asumida como un factor que estimula a estudiantes y profesores, con el fin de prepararlos para contribuir al desarrollo económico, social y cultural de las regiones y del país. Es así como la función investigativa debe permear el quehacer profesoral en el aula como aquel componente que le permitirá al estudiante su interacción con el entorno global, institucional y el particular y, por ende, debe ser un desempeño obligado al profesor en su rol académico.

Acorde con los académicos administrativos de la institución, esta actividad investigativa debe hacerse cumpliendo con unos mínimos que por lo general ellos revisan y aprueban en los Consejos de Facultad y en los en los Comités Curriculares; por ejemplo, allí se hace revisión de los requerimientos del contexto para orientar la investigación a problemáticas reales; en algunas ocasiones estos análisis del contexto y del sector no se hacen solo para investigación sino también para definir contenidos de los cursos electivos y de la proyección social; este tipo de análisis ha llevado, por ejemplo, a identificar la necesidad apremiante de fortalecer el ADN solidario de la Institución, como se mencionó anteriormente.

Entender el modelo educativo y en él el ideal de la teoría crítica de educar para el mundo de la vida son factores esenciales en el desempeño profesoral, en donde no solo el aprendizaje de los estudiantes sino, además, la forma de evaluarlos toman una especial relevancia. Al respecto los profesores identificaron como fundamental la clase del primer día para estos propósitos, manifestando que el primer día ellos buscan socializar el plan del curso de los estudiantes, conocer el grupo y mostrar la manera como se evaluará; algunos profesores incluso mencionaron que el primer día hacen una evaluación para ver cómo están de conocimientos antes de empezar el proceso de trabajo con ellos, y esto les resulta favorable.

Ya se ha explicado que la internacionalización es entendida por la universidad como un proceso gradual de armonización entre las dinámicas globales y las competencias institucionales

que reposan tanto en las personas que forman la comunidad académica, como en la Institución en sí, y que, además, tiene sus lineamientos materializadas en políticas académicas y administrativas que orientan y facilitan la inserción de la Universidad en el contexto global, con pensamiento ‘Glocal’, es decir, pensamiento global y acción local (PEN, p. 54). Esta apropiación de la Universidad Cooperativa de Colombia con relación a lo que entiende por internacionalización lleva a demandar, por parte de la gestión docente, acciones formativas que faciliten la apropiación del escenario mundial como parte de las acciones cotidianas en el ejercicio de sus competencias. Es imposible formar ciudadanos del mundo, si los agentes formadores, esto es, los profesores, no se gestionan a sí mismos como ciudadanos del mundo, y para ello el acceso a nuevos idiomas, el manejo de bases de datos, la gestión del conocimiento, entre otras competencias, son esenciales y deben ser desempeñados en las funciones académicas.

Al indagar a los estudiantes si los profesores motivan el aprendizaje y uso de una segunda lengua, como parte de los desempeños que se esperarían en el marco de la gestión de la internacionalización, los estudiantes referenciaron que sí se hace, pero poco; se trabaja según ellos con lecturas, con revisión de literatura, pero no se profundiza mucho. Eso no sucede igual con el resto de las competencias genéricas que son susceptibles de ser evaluadas por el ICFES y que, por demás, están contempladas como un programa especial en el SIEC. Cuando se indaga a los estudiantes de qué forma los profesores articulan y los motivan para garantizar que los jóvenes adquieran esas competencias genéricas como la escritura, el pensamiento lógico, la lectura crítica, la escritura, informaron que generalmente a través de los trabajos presentados, ellos se sienten exigidos en relación con esas competencias, lo cual resulta bastante favorable.

Con relación a las competencias genéricas, y acorde con las voces de los estudiantes, se encontraron las siguientes situaciones: según los jóvenes la competencia de inglés se circunscribe solo a los cursos de inglés, pero no es una competencia que se estimule o se motive en los otros cursos y aun, según ellos, la forma como se hace en los propios cursos de inglés no motiva al aprendizaje de mismo; algunos chicos sugieren incluso que no debería haber solo opciones de inglés, sino que la universidad debería disponer de otras opciones en segunda lengua tales como francés, latín, alemán, de manera que los estudiantes puedan escoger. Por el contrario, con

relación a la competencia genérica de la lectura crítica y la escritura, los estudiantes refirieron que estas sí se estimulan todo el tiempo en los diferentes cursos.

Finalizado el análisis de los elementos relacionados con el rol académico del profesor, se dará paso al análisis de los elementos relacionados con el rol administrativo.

6.3.3 El rol administrativo del profesor

Con relación a los desempeños administrativos que debe cumplir un profesor, a veces suele ser confusa la brecha entre aquello que corresponde al rol académico y aquello que corresponde al rol administrativo; lo anterior porque son acciones que se complementan. Generalmente la gestión académica se apoya o se instrumentaliza en acciones y procesos administrativos, sin los cuales no podría fluir lo académico; en ese sentido es delgada la línea de diferenciación.

Lo que sí es claro es que no es suficiente con evaluar la docencia, analizar el proceso de planificación, desarrollo y evaluación del aprendizaje o la transferencia de conocimiento científico como elementos académicos, sino que es necesario comprobar, por ejemplo, la contribución del profesor al cumplimiento de la misión de la universidad en un período determinado, la participación del profesor en los procesos universitarios no solo como agente de la enseñanza, sino también como integrante de una comunidad de aprendizaje en desarrollo y, por supuesto, los desempeños de la gestión administrativa que tienen en su rol (Alija et al, 2015, p. 70).

En las indagaciones realizadas a los profesores frente a las diferencias que ellos encuentran en su rol en el modelo educativo crítico con enfoque de competencias, todos manifestaron que es un rol muy diferente: lo primero es que el profesor bajo el enfoque de competencias también tiene que estar preparado desde las tres competencias saber, hacer y ser en el ejercicio, no solo brindar la teoría sino también hacer la práctica; según ellos lo que tradicionalmente se hacía en el modelo por objetivos se centraba solo en la teoría, pero este modelo exige otras estrategias, otras dinámicas y si los estudiantes tienen una mejoría, el profesor tiene que evidenciarla a través de las notas y su evolución; según ellos eso les exige, como profesores, estar mejor preparados y estar más en interacción directa con los estudiantes, porque solo a través de interacción directa se dan cuenta de que realmente sí están aprendiendo. Todos estos elementos deben estar inmersos en los procesos de evaluación del desempeño profesoral.

En ocasiones, algunos profesores que se vinculan con la academia consideraron que su rol comienza en el aula de clase a una hora en punto y termina al salir del aula una vez finalizado el tiempo asignado para la orientación; posiblemente esta sea la demanda que hacen algunas instituciones; sin embargo, la Universidad Cooperativa de Colombia se aleja de ese modelo y entiende que el rol del profesor va mucho más allá del tiempo límite asignado para un curso, que su acompañamiento y asesoría traspasan las horas presenciales de clase y pueden darse incluso en ambientes asincrónicos como las aulas extendidas. De manera que cada uno de los desempeños del profesor que responden a las funciones académicas tienen una relación directa con las funciones administrativas.

Existen asuntos de tipo procedimental que son sencillos en la gestión administrativa del profesor y que tienen grandes efectos en lo que será el proceso de formación de los estudiantes, por ejemplo, se espera que el primer día de clases, el profesor presente al grupo el plan de curso que se desarrollará, la forma como se evaluará el curso y que pueda en este primer momento de verdad conocer algunas generalidades de los estudiantes con los que estará compartiendo en el semestre. Cuando se indaga sobre esta acción en particular, los estudiantes en general manifiestan que se hace y de hecho valoran como positivo el hecho de que los profesores se sirvan de recursos como las aulas extendidas y el correo electrónico para compartirles el material de apoyo.

Los estudiantes consideraron que el hecho de que los profesores los conozcan como personas y sepan algo de sus realidades tiene efectos positivos en la forma como aprenden, y afirman que si los profesores los conocen, pueden conocer mejor las habilidades y los límites que tienen; además, aceptan que cuando hay una relación de confianza con los profesores, les es más fácil aprender y hay menos temor para participar en clase. Valoran muy favorablemente el hecho de que los profesores en su mayoría están atentos a identificar si hay problemáticas en los estudiantes y los enrutan al programa Enlace donde pueden recibir apoyo.

De igual forma los profesores reconocen esos primeros encuentros como espacios ideales para ir perfilando quiénes son líderes dentro del curso y esos líderes, que para los profesores son los estudiantes que tiene más facilidad para trabajar y que tiene más facilidad de aprendizaje y logran aprender más rápido, son los que generalmente les dan apoyo a los compañeros que

requieren más apoyo o que van en un proceso más lento. Esta distribución la permite el conocimiento que el profesor tiene de los estudiantes.

Otro elemento administrativo importante a tener en cuenta tiene que ver con el ingreso de las notas al sistema; esta es una actividad administrativa obligada para el profesor en unos tiempos específicos acordes con el reglamento; sin embargo los estudiante manifestaron, de forma regular, malestar por los incumplimientos que los profesores tienen de esta tarea, y añadieron que no todos los profesores suben notas de manera oportuna, que incluso se han visto en situación de estar a punto de terminar el semestre y no conocen ninguna nota, lo cual es molesto para ellos; de igual forma algunos expresaron que en la gran mayoría de los casos los profesores no les hacen realimentación de su proceso en relación con las notas.

En los antecedentes revisados, vale la pena resaltar en este momento el trabajo de Krzemien, D & Lombardo, E. (2006) quienes han propuesto, a propósito del rol del profesor, seis implicaciones de este en el marco la Educación Superior; estas seis implicaciones las proponen después de haber realizado un rastreo y revisión bibliográfica de los siguientes autores: Camilloni & cols., 1998; Fernández Muñoz, 2003; Ibáñez Martín, 1990; Mateo, Escudero, De Miguel, Mora & Rodríguez Espinar, 1996; Muñoz Cantero, Ríos de Deus & Abalde, 2002. Son las siguientes:

- El desarrollo de conocimientos y habilidades pertinentes para la enseñanza.
- Un posicionamiento actitudinal ligado a modos de pensar, sentir y actuar;
- El dominio de un conjunto de recursos y estrategias didácticos;
- La revisión del propio desempeño que permita innovar y mejorar la práctica;
- Un intento de dar respuesta a las demandas y necesidades de los destinatarios;
- Una faceta política que orienta la modalidad de intervención en vinculación con el proyecto institucional y social donde se inscribe la práctica educativa (p. 4).

Se considera que la universidad, debe tomar en cuenta estas 6 implicaciones y vincularlas como parte de los desempeños demandados al profesor, aunque hay algunas que están implícitas en las normativas institucionales.

6.3.4 La evaluación 360 °

El corazón latente de este trabajo gira alrededor de lo que se espera sea una evaluación profesoral completa y ajustada a la realidad de los desempeños de los profesores de la Universidad

Cooperativa de Colombia; por ello que se ha considerado desde el comienzo un aparte importante para desarrollar teóricamente elementos de la evaluación del desempeño, los cuales en este análisis se volverán a retomar.

Como se ha mencionado anteriormente, desde el ámbito nacional las universidades colombianas están revaluando y reconsiderando su dinámica de evaluación del desempeño docente al nivel tanto de programas de Pregrado como de Posgrado; incluso, se hizo referencia a estudios realizados por Vásquez, F., Gabalán, J. (2012) en donde se desarrolla una metodología que permite la confluencia de los enfoques cualitativo y cuantitativo en la evaluación y trabaja en tres componentes: la evaluación por parte del estudiante, la autoevaluación que realiza el profesor sobre su praxis y la evaluación del jefe, ello para evaluarlo como subalterno y como parte también de un engranaje institucional (p. 451).

El desempeño expresa el modo en que un trabajador realiza las funciones y tareas que tiene asignadas, de acuerdo con la misión y los objetivos fijados por la empresa, y demuestra en el ejercicio de sus funciones poseer las competencias exigidas para el puesto de trabajo que ocupa (Javier Gil Flórez 2007, p. 91). La Universidad no ha sido ajena a estos cambios que se están gestando en relación con la evaluación profesoral y reconoce la necesidad de tener una propuesta más actualizada y cercana a la realidad, identificando también, como se menciona anteriormente, que son varios los actores que deben hacer parte de la evaluación para que esta sea lo más objetiva posible y valore todas las esferas del desempeño profesoral; por eso se ha optado por la evaluación tipo 360 ° que incluye al profesor, al estudiante, a los directivos y los profesores pares. Ya Elizalde & Reyes (2008) lo han referido también, considerando que es necesario integrar al proceso de valoración del desempeño la opinión de estudiantes, pares y la misma autoevaluación por parte del profesor.

Existen otras propuestas que referencian, además, la rúbrica para la valoración del perfil del profesor, a través de la apreciación de comportamientos observables asociados a un perfil de competencias (pp. 71-72): 1. Planificación y orientación a resultados, 2. Orientación al aprendizaje y desarrollo de las personas, 3. Comunicación y transferencia del conocimiento, 4. Trabajo cooperativo y en red (comunidad de aprendizaje), 5. Orientación a la mejora personal y profesional, afán de superación, 6. Innovación y gestión del cambio, 7. Identificación y

compromiso con la misión. Se considera que para el caso de la Universidad Cooperativa de Colombia estos elementos deben ser tenidos en cuenta al momento de hacer la evaluación de desempeño del profesor.

Al respecto de la autoevaluación los profesores señalaron que es muy importante para ellos contar con esta herramienta; sin embargo, se permiten ser críticos en el entendido de que según ellos la autoevaluación que se aplica en este momento en la Universidad no es objetiva y no les permite auto valorarse con relación al modelo educativo vigente; señalaron que es muy antigua y no se han cambiado las preguntas y entonces eso hace que se pierda el interés cuando hay que diligenciarla; por este motivo ellos consideraron que se debe cambiar la autoevaluación para que sea realmente efectiva para los objetivos de la Universidad y para su rol, expresando, igual, que las preguntas son muy genéricas no son explícitas ni objetivas.

Lo anterior, entonces, reafirma la necesidad de renovar el mecanismo de evaluación del desempeño, de manera que, como se ha insistido, los instrumentos que se apliquen y los actores que intervengan, tengan una relación directa y real con la gestión para que esta sea objetiva y aporte a la gestión del profesor en sus roles. Por ello parte de los intereses de este proyecto investigativo se relaciona con el diseño de un instrumento de valoración tipo rúbrica, que esté en coherencia con las funciones sustantivas y con el modelo educativo declarado por la Universidad Cooperativa de Colombia. A continuación, se presentarán entonces, acorde con las categorías trabajadas (las cuales a su vez dan cuenta de los objetivos propuestos), las rúbricas que se consideraron propias para la valoración de la gestión profesoral, las cuales incluyen indicadores y escala de valoración.

6.4 Rúbrica

A continuación, se presentan las tres rubricas diseñadas, acorde a las categorías trabajadas en la investigación:

RÚBRICA 1.

Criterios diferenciadores del modelo educativo con enfoque de competencias para evaluar las competencias de los profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia

Subcategorías	Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración / calificación		
			1	3	5
Teoría Crítica	Gestión del proceso de aprendizaje en el estudiante	Domino y estructura de los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo en el estudiante			
		Lleva al contexto, los conocimientos y saberes propios para el logro de las competencias en el estudiante			
		Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje colaborativo, argumentativo y crítico en el estudiante			
Acción comunicativa	Capacidad de comunicar y realimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje	Establece estrategias alternativas para apoyar a los estudiantes en el fortalecimiento de pensamiento crítico			
		Emplea diferentes prácticas evaluativas que permitan			

		realimentación al desempeño de los estudiantes.			
		Desarrolla acciones para el aprendizaje del estudiante acorde a su proceso de aprendizaje			
		Capacidad para reflexionar y autoevaluar su propio ejercicio docente			
Enfoque competencias	Competencias en el HACER	Programa y desarrolla actividades o practicas pedagógicas que orienten al estudiante a la aplicación situaciones en contexto.			
	Competencias en el SABER	Aplica los saberes para promover el logro de las competencias en el estudiante			

RÚBRICA 2

Competencias que el profesor de la universidad cooperativa de colombia debe poseer para dar cumplimiento a los propósitos institucionales

Subcategorías	Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración / calificación		
			1	3	5
Docencia	Conocimiento y desarrollo de estrategias pedagógicas diversas en el aula	Implementa estrategias, que potencien el desarrollo de competencias en el estudiante			
	Desarrollo de prácticas académicas mediadas por entornos prácticos de aprendizaje	Implementa actividades que potencien el desarrollo de competencias			
	Ejercicio docente articulado al contexto regional, nacional e internacional	Aplica conocimientos en coherencia a los ámbitos			
	Desarrollo de curso mediado por recursos didácticos que potencien el aprendizaje	Dominio y usos de distintos recursos didácticos en coherencia a la competencia del curso			
	Evaluación al proceso formativo así como su impacto	Realizaciones prácticas evaluativas pertinentes al modelo educativo y con fines de mejora			
Investigación	Fomento de trabajo investigativo desde diferentes disciplinas	Gestiona y articula proyectos con impacto en el aula			
	Participación en equipos de investigación inter y multidisciplinares	Desarrolla proyectos en red con sostenibilidad social, económica y ambiental.			

		Produce productos investigativa			
		Participa en eventos académicos orden nacional e internacional			
	Dominio de competencias investigativas	Implementa actividades investigativas que fomentan el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias del estudiante			
Competencias disciplinares	Componente interdisciplinario y transversal en el ejercicio docente	Articula la gestión docente con otras áreas			
	Dominio de saberes disciplinares	Aplica conocimientos y conceptos en coherencias a competencias definidas			
		Aplica los conceptos éticos y deontológicos de la profesión.			
		Aplica conocimientos a situaciones en contexto			
		Desarrolla procesos de formación continua que aporten a su desempeño			

Subcategorías	Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración / calificación		
			1	3	5
Competencias genericas	Análisis crítico y argumentativo en contexto	Capacidad de análisis y argumentación e interpretación de situaciones aplicadas al contexto			
	Dominio segunda lengua	Dominio competencias comunicativas en inglés			
Competencias Rol (Humanas, Académicas y Administrativas)	Comportamiento y decisiones coherentes con los valores y propósitos institucionales	Compromiso y apropiación con la visión y misión institucional.			
	Dialogo asertivo y de respeto por el otro	Capacidad de comunicarse y respetar opiniones			
	Autoevaluación de necesidades de formación para la mejora	Cumplimiento en la gestión para la mejora			
	Adaptación a cambios (resiliencia)	Capacidad de respuesta y adaptación a nuevos propósitos y retos institucionales			
	Gestión del Trabajo en equipo multidisciplinario	Capacidad para realizar Trabajo en equipo con compañeros y homólogos			
	Dominio Competencias tecnológicas - Digitales	Incorpora las nuevas tecnologías para crear entornos de aprendizaje que potencien el aprendizaje en el estudiante.			

	Innovación y creatividad	Emprende retos innovadores, con estrategias de impacto en el entorno próximo			
	Planeación y organización de actividad docente	Actúa coherente y responsable con sus compromisos			
		Cumple a las responsabilidades asignadas			
	Gestión institucional	Colabora y participa en actividades del área e institucionales			

RÚBRICA 3.

El desempeño del profesor en relación con las funciones académicas y funciones administrativas propuestas desde la universidad cooperativa de colombia.

Subcategorías	Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración / calificación		
			1	3	5
Rol académico	Evaluación y análisis a los compromisos adquiridos en la gestión docente con fines de mejora continua	Cumple con indicadores propuestos en la gestión			
	Contribución con la gestión del área o programa académico	Cumple proyectos planteados y desarrollados multidisciplinarios de impacto al programa o disciplina			
	Articulación y gestión con el entorno mediante acciones y actividades orientadas a contribuir al proceso de aprendizaje en el estudiante	Desarrolla convenios Programa y desarrolla actividades programadas con diferentes agentes externos			
Rol administrativo	Contribuir al cumplimiento y desarrollo de los propósitos institucionales (PI-PEN)	Participa en actividades institucionales que den respuesta al PI			
		Gestiona adecuada de los recursos a su disposición			
		Involucra la filosofía, misión y visión institucional en su gestión docente			

	Participación y Gestión de actividades que favorezcan del desarrollo del programa o facultad	Participa en reuniones de planeación, seguimiento y evaluación del programa y facultad			
	Promoción y participación en equipos de trabajo interdisciplinarios y multidisciplinarios que aporten a la gestión docente	Realiza actividades inter y multidisciplinarias realizadas			
	Relaciones interpersonales efectivas	Capacidad para trabajar y comunicarse de forma efectiva con compañeros y homólogos			
	Gestión Educativa	Capacidad de articulación, pertenencia, y liderazgo compartido frente a las políticas educativas y su PI			
Evaluación 360°	Proceso de evaluación integral	Participa en evaluaciones que involucre a jefe, compañeros y homólogos			
	Proceso de evaluación integral	Participa y aporta en actividades con fines de acreditación/			
	Aporte al cumplimiento de resultados institucionales	Aporta en procesos relacionados con el aseguramiento de la calidad			

En el propósito de analizar las formas de evaluar el desempeño del profesor, de tal manera que se evidencie el cumplimiento de las funciones sustantivas, dentro del modelo educativo con enfoque crítico de competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia, se ha logrado realizar un rastreo amplio y algunos análisis que nos permiten en este momento, a través del instrumento tipo rúbrica, presentar una propuesta que condensa, para las investigadoras, los elementos más

importante a tener en cuenta por parte de la Institución, al momento de evaluar al profesor. Lo anterior, partiendo del hecho de que los instrumentos con los que cuenta la Universidad actualmente no se corresponden con todas las acciones desempeñadas por el profesor. Estos hallazgos y recomendaciones se presentarán de forma más amplia en el capítulo siguiente denominado conclusiones.

7. Conclusiones

- La evaluación docente que existe en la universidad, debe ser ampliada y modificada de manera que, incluya elementos relacionados con el modelo educativo crítico con enfoque de competencias, el rol y funciones que como profesores deben tener frente a éste, asuntos de gestión tanto académica como administrativa, cumplimiento de las funciones sustantivas, principios institucionales y competencias personales, entre otros.
- La evaluación de las competencias de los profesores debe estar alineada al modelo educativo crítico con enfoque de competencias y debe preferiblemente no solo hacerse durante el desarrollo de las acciones, sino operar como filtro en los procesos de selección de los nuevos profesores que se vinculen a la universidad.
- Por la particularidad del modelo educativo y los principios rectores de la Universidad Cooperativa de Colombia, la evaluación del desempeño profesoral debe ser un desarrollo único y propio de la institución y debe además anclarse como parte del sistema institucional de evaluación de desempeño y competencias, en el entendido que no se trata solo de un instrumento sino de todo un proceso sistémico que incluye el desempeño a la luz del marco normativo, del modelo, de características personales, profesionales y de los aprendizajes de los estudiantes.
- Producto del rastreo teórico realizado y de la información documentada a partir del trabajo con los grupos focales, se evidencia que el desempeño del profesor da cumplimiento a las funciones sustantivas en coherencia también al modelo educativo, sin embargo, hay aspectos que deben fortalecerse en la función investigativa no solo formativa sino también aplicada.
- El análisis del trabajo de campo, particularmente en la categoría de modelo educativo, evidencia que el profesor tiene poco conocimiento sobre el proyecto institucional (los referentes educativos, principios y valores institucionales), lo cual puede llevar a interpretar que, si bien el profesor está inmerso en un ejercicio docente, éste no involucra en su hacer los aspectos institucionales, los cuales acorde al rastreo realizado deben hacer parte esencial de su gestión profesoral.

- En términos generales se pudo identificar que, existe entre los entrevistados: profesores, estudiantes y académico-administrativos, conocimiento y apropiación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias, y coincidieron en afirmar las fortalezas de un aprendizaje en contexto propio del modelo.
- El desempeño del profesor no sólo debe responder a su labor docente, sino que debe también responder a las demás funciones sustantivas en articulación con la gestión educativa, ello indica que, en su rol como profesor de la institución, debe ser parte activa de las políticas institucionales e involucrarse con el cumplimiento de las mismas.
- Se ha identificado que en términos generales hablar de evaluación del desempeño profesoral, se convierte en un tema sensible para el cuerpo profesoral, por las consecuencias que en ocasiones representa y los impactos institucionales que ello pueda generar en el clima organizacional, por lo tanto, se concluye que cada vez es más necesario generar una cultura para la evaluación del desempeño; de manera que esto no se estigmatice, se haga de manera formativa y para la mejora continua. Hacer seguimiento y evaluar la gestión de los profesores garantiza el cumplimiento de las funciones sustantivas por parte del profesor.
- Es esencial contar con un modelo de evaluación que incluya diversos actores: estudiantes, profesores, pares, administrativos, de manera que la valoración de la gestión sea integral, ampliada y objetiva. Se sugiere acorde al análisis realizado que sea orientada bajo el modelo de evaluación 360°.
- Teniendo en cuenta que la universidad tiene importantes avances en la implementación de la rúbrica como instrumento para verificar el desempeño de los estudiantes, se concluye que este mismo instrumento puede adaptarse para que sea el mecanismo que se emplee al momento de valorar el desempeño profesoral.

8. Recomendaciones y limitaciones

- Si bien la universidad debe hacer esfuerzos importantes por capacitar a todos los profesores en asuntos relacionados con el modelo educativo, el sistema de evaluación, segunda lengua, entre otros, se sugiere como recomendación que los procesos de selección que se hagan a partir de la fecha para la vinculación de profesores nuevos incluyan estos criterios para garantizar la presencia del perfil y las competencias que se requieren en los profesores.
- La rúbrica que se propone constituye un primer ejercicio que surge como parte de todo el rastreo y del análisis realizado en esta investigación; sin embargo, para aquellos académicos que deseen seguir trabajando e investigando sobre el tema queda la posibilidad de complementar esta rúbrica bajo la taxonomía de Jhon Bigs taxonomía SOLO, a fin de quedar acorde con el Sistema Institucional de Evaluación de Competencias –SIEC– de la Universidad Cooperativa de Colombia.
- Se recomienda que la evaluación del desempeño profesoral no responda solo a un instrumento tipo rúbrica, sino que institucionalmente pueda desarrollarse todo un sistema de evaluación del desempeño profesoral, en donde se valoren otros aspectos adicionales a lo que pueda verse reflejado en la rúbrica; en este mismo sentido y en aras de la integralidad, se considera pertinente fundamentarla en el modelo de evaluación 360 °.
- Dada la estructura y dispersión geográfica de la Universidad Cooperativa de Colombia, se sugiere poder hacer réplica del estudio en los demás campus. Lo anterior teniendo en cuenta que para el estudio se trabajó con tres de ellos como muestra representativa; sin embargo, será valioso contar con la información propia de cada campus para así reflejar las realidades propias de cada región.
- Se considera como una adecuada práctica que debe ser sostenida, el hecho de que en la evaluación del desempeño profesoral la Universidad Cooperativa de Colombia siga incluyendo un porcentaje relacionado con el cumplimiento de las metas institucionales; lo anterior porque se considera que puede ser un factor que estimule el compromiso del profesor, no solo con su rol académico sino también con su rol administrativo en relación con los resultados institucionales.

- Se recomienda que la evaluación del desempeño del profesor sea considerada por la Institución como un elemento diagnóstico y formativo, de manera que producto de los resultados obtenidos, brinde apoyo para fortalecer aquellas competencias que él requiera.
- Acorde con los hallazgos encontrados en el trabajo con los grupos focales, se recomienda que la Universidad refuerce las capacitaciones en relación con la identidad institucional y con los referentes educativos, dado que se encontraron falencias en la apropiación de estos aspectos institucionales que se consideran necesarios en la gestión de los profesores.
- En el entendido de que la rúbrica se presenta como una propuesta inicial, se recomienda al momento de querer ampliar este enfoque de trabajo, hacer uso de la teoría de respuesta al ítem –TRI– para realizar la validación de los componentes que la conformarán, dado que este instrumento plantea cálculos estadísticos consistentes y confiables en relación con las respuestas que el entrevistado suministra y servirá de soporte en futuros ejercicios que la Universidad adelante.

Las investigadoras hicieron uso de esta metodología para validar los ítems trabajados, de tal manera que la rúbrica propuesta dio información para la valoración de los desempeños del profesor. Ahora bien, aunque no estaba contemplado en los objetivos de la investigación dieron aporte importante a la misma.

Es así como al analizar la categoría de Evaluación Desempeño trabajada con el grupo de estudiantes, el índice Alfa de Cronbach fue un indicador relevante para el estudio, porque reflejó la consistencia interna de los datos tratados. Para este caso, el resultado es de 0,98, lo cual confirma que las respuestas fueron auténticas y las conclusiones que se derivaron del análisis partieron de información cierta. Y respecto a la confiabilidad para estimar la habilidad de los estudiantes, el procesamiento arrojó un valor de 0,55, lo que señala que es información confiable. La síntesis del análisis permitió concluir que el instrumento es válido y que los resultados encontrados, así como las inferencias que se derivaron, son confiables, advirtiendo que el instrumento es perfectible y que para nuevas aplicaciones pueden ajustarse algunos ítems.

Referencias

- Aguilar, S., Arbesú, M., Barrera, M., Chacón, E., Cordero, G., Cortés, J., ... Rueda, M. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias académicas. Antología Básica. *REDECA*. Proyecto de Investigación. En <https://diplomadoformaciondocente.files.wordpress.com/2011/05/antologia-21-de-mayo>
- Alija, T., García, J., Muñoz, S. (2015). Diseño de un modelo de evaluación y desarrollo docente en una universidad privada. En *Revista Complutense de Educación*. Pp. 61-80. Tomado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48718.
- Álvarez, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ecuador: Paidós.
- Álvarez, J & Jurgenson, G. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Madrid: Paidós.
- Arzaluz, S. (2006). *La utilización del estudio de caso en el análisis local*. México: Red Región y Sociedad, 2006. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/ucooperativasp/Doc?id=10122306&ppg=5>
- Biggs, J. (1995). *Biggs structure of the observed learning outcome (SOLO) taxonomy*. En <http://www.uq.edu.au/teach/assessment/docs/biggs-SOLO.pdf>
- C. de Donini, A; Donini, A. (2003). La gestión universitaria en el siglo XXI. Desafíos de la sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas. *Documento de Trabajo N.º 107*, Universidad de Belgrano. Disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/107_donini.pdf

- Camargo, I & Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Univ. Psychol.* Bogotá 7 (2), pp. 441-455. Consultado el 16 de septiembre de 2017 en <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/441>
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 18 de septiembre de 2017 en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-canales.html>
- Canales & Peinado. (1999). *Grupos de discusión en métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? Profesorado. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*. Vol. 19, N.º 2 (mayo-agosto 2015).
- Ceballos, F (2009). *El informe de investigación con estudio de casos*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/ucooperativasp/Doc?id=10352954&ppg=5>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo –CINDA– (2007). *Evaluación de desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile. Cinda.
- Colombia. Congreso de la República. *Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. En: http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf

- Colombia. Congreso de la República. *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.* En: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional MEN (2010). *Manual de la evaluación de desempeño.* En: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81030_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional MEN (2009). Educación Superior. *Boletín Informativo* n.º 13 diciembre de 2009. Recuperado en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf
- Colombia. Presidencia de la República de Colombia, Decreto 1278 de junio 19 de 2002. *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.* En: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Comellas, M. J. (Comp.). (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial.* Barcelona: Praxis.
- Darling, H & McLaughlin, M. (2004). Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 8 (2). Consultado en septiembre 17 de 2017 en <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/42156/24110>
- Derrida, J. (2002). Universidad sin condición. L'université. *Revista Uni-pluri / versidad*, Vol 9 N.º 2 Madrid, Editorial Trotta, p. 77.
- Díaz, M. M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91.

- Díaz, M. M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, núm. 315, pp. 67-83.
- Elizalde, L. & Reyes, R (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*.
En www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127004
- Farías, D., Molina, M., Carriazo, J. (2010). Una aplicación de redes sistémicas para entender las concepciones de los estudiantes: ¿qué tan grande es un átomo?. *TEA Tecné, Episteme y Didaxis*.28, pp.9-19.
- Flores, G. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*. 10, pp. 83-10
En <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/298>
- García, M. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), pp. 87-106.
- Glosario de la Educación Superior (en construcción). Marzo de 2007. Recuperado en https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-13912_glosario.pdf
- González, M. (2005). *Aspectos éticos de la investigación cualitativa*. España: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/ucooperativasp/Doc?id=10080573&ppg=8>
- Guzmán, I., Marín. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14 (1), 151-163. En <http://www.aufop.com>

Habermas, J. (1985). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

_____. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

_____. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4.º

Edición. México: Mc Graw Hill.

Hoyos, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. En *Revista Internacional de Investigación en Educación*; Volumen 1, N.º 2, enero-junio de 2009. Bogotá. Pp. 425-433

ICFES. (2017). *Guía de orientación Saber Pro competencias específicas módulo de evaluar*. En:

<http://www2.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/estructura>

Informe Bricall (2000). *Informe sobre la Enseñanza Superior en España: Propuesta de desarrollo*, (manuscrito, 2 volúmenes), Conferencia de Rectores Europeos (CRE), 484 páginas.

Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina 2004-2007*. Universidad del Deusto. En

http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

Krzemien, D, & Lombardo, E. (2006). Rol docente universitario y competencias profesionales en la Licenciatura en Psicología. *Psicología Escolar y Educativa*, 10(2), 173-186.

Recuperado en 05 de noviembre de 2017, de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200002&lng=pt&tlng=pt.

- McDonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. En *Boletín cinterfor* (149). Consultado el 18 de septiembre de 2017, en https://www.researchgate.net/publication/28126473_Nuevas_perspectivas_sobre_la_evaluacion
- Martínez, F. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa. Revisión de literatura. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 1-15. Consultado el 18 de septiembre de 2017, en <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-martinezrizo12.html>
- Mas Torello, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. En *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del profesorado*. Vol. 15, 3, pp.195-211.
- Moreno, T. (junio, 2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 14, núm. 41, 563-591.
- Paz, S (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill España, 2003. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/ucooperativasp/Doc?id=10498542&ppg=142>
- Preciado, F; Gómez, A & Kral, K. (2008). Ser y quehacer docente en la última década, un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, octubre-diciembre 2008, vol. 13, núm. 39, pp. 1139-1163.
- Quintana, A. y Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.

Restrepo, J. (2017) *Primera aproximación práctica al concepto de rúbrica institucional*.

Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, 2017 doi:

Tejedor, F. J. y Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Consultado el 18 de septiembre de 2017, en <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet>.

Tejedor, F. (2012). Evaluación del desempeño docente. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen 5, Número 1e, en <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4447>

Téllez, A.; Nieves, Marlen; Baquero, Maritza; García I. (2010). Estudio de caso. Evaluación del desempeño del docente universitario. *En Sic Editorial Ltda*. pp. 5-188.

Tobón, S., Pimienta, J., García, J. (2010). *Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.

Tobón, S. (2004). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI: Visión y Acción. En: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Unigarro, M. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

Universidad Cooperativa de Colombia. *Resolución Rectoral 673 de abril 29 de 2014*. Por medio del cual se definen los procedimientos y responsabilidades para la realización de la evaluación docente en la Universidad Cooperativa de Colombia. Medellín.

Universidad Cooperativa de Colombia (2011). *Acuerdo 060 por medio del cual se adopta el*

modelo de formación por competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia.

Medellin.

Universidad Cooperativa de Colombia (2011). Consejo Superior. *Acuerdo Superior 086 por el cual se actualiza el Estatuto Profesoral de la Universidad Cooperativa de Colombia.*

Medellín.

Universidad Cooperativa de Colombia (2013). *Acuerdo Superior 147 por el cual se actualiza el Proyecto Institucional PI de la Universidad Cooperativa de Colombia.* Medellín.

Universidad Cooperativa de Colombia. *Plan Estratégico Nacional 2013-2022. Navegando Juntos.* Medellín.

Universidad Cooperativa de Colombia (2016). Consejo Superior. *Acuerdo 295 de 2016 por medio del cual se actualizan la Misión y la Visión.* Medellín.

Universidad Cooperativa de Colombia (2017). Consejo Superior. *Acuerdo Superior 312 por el cual se crea el Sistema Institucional de Evaluación por Competencias.* Medellín.

Universidad Cooperativa de Colombia. Balance Social 2017. En:

<http://balance2017.ucc.edu.co/pdf/balanceCompleto.pdf>

Valverde, J. & Cuidad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *En REDU.* (Vol. 12 (1)), 49-79.

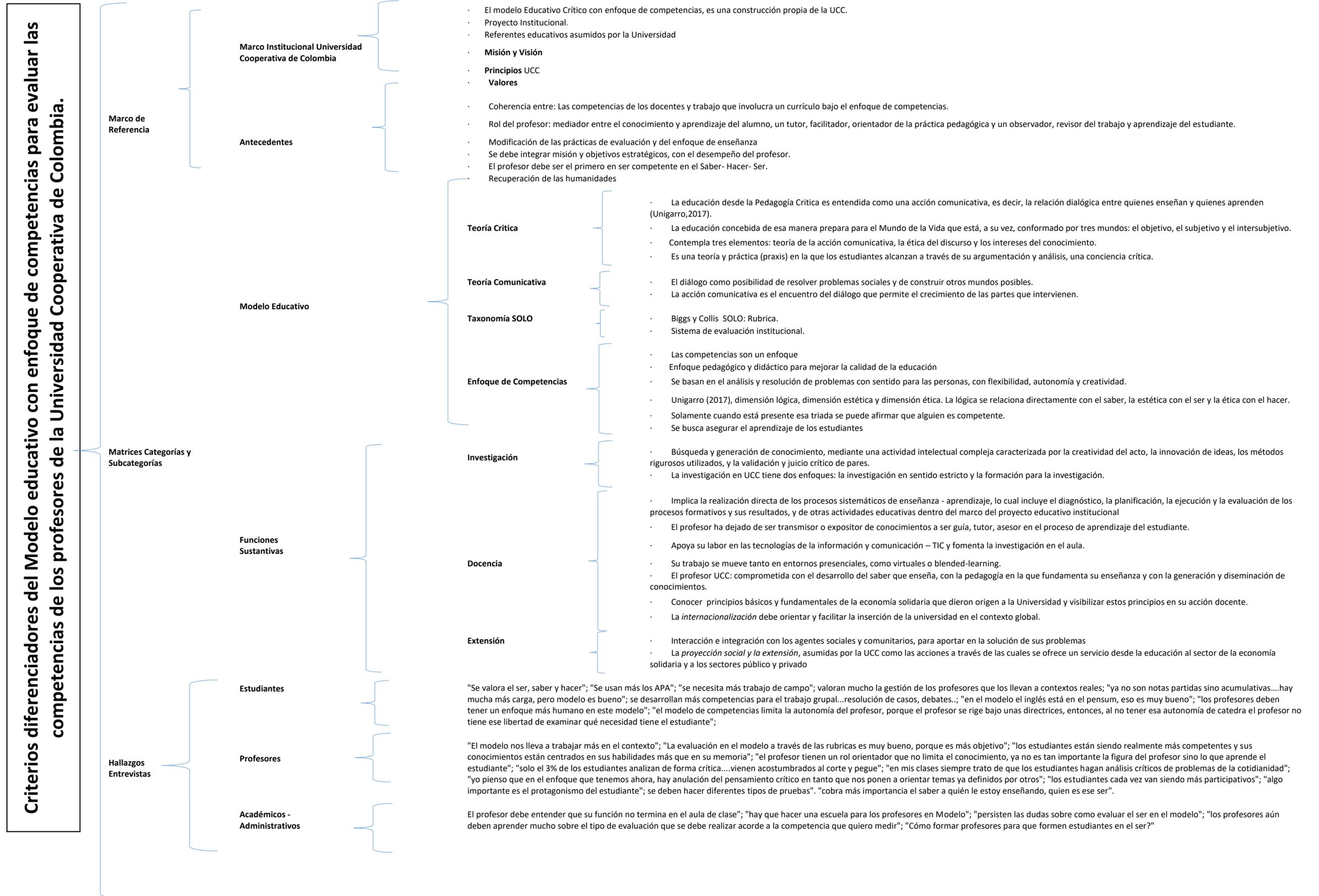
Vásquez, F., Gabalán, J. (2012). La evaluación docente en posgrado: variables y factores influyentes. *Educ. Educ.* Vol. 15, N.º 3, 445-460.

Velandia, C. (2005). *Modelo pedagógico. con fundamento en cibernética social.* Bogotá: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.

Zambrano, R., Gil, N., Lopera, E. Carrasco, N., Gutiérrez, A., Villa. A. (2015). Validez y confiabilidad de un instrumento de evaluación de estrategias docentes en la práctica de la enseñanza universitaria. En *Magister* 27, 26-36.

ANEXO 1- RED SISTEMICA DEL ANALISIS DE LOS RESULTADOS
RED SISTEMICA 1

CRITERIOS DIFERENCIADORES DEL MODELO EDUCATIVO CON ENFOQUE DE COMPETENCIAS PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA.



ANEXO 2. RED SISTEMICA DEL ANALISIS DE LOS RESULTADOS
RED SISTEMICA 2

COMPETENCIAS QUE EL PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA DEBE TENER PARA DAR CUMPLIMIENTO A LOS PROPOSITOS INSTITUCIONALES.

DOCENCIA
Desarrollar la docencia como proceso sistemático para la enseñanza y aprendizaje

Docencia y gestión académico-administrativa
El profesor debe planear su proceso de enseñanza-aprendizaje
Realimentar sobre lo aprendido
Conocimiento sobre lo que enseña
Incentivar el aprendizaje autónomo en el estudiante
La enseñanza debe dirigirse y orientarse según las capacidades de cada estudiante
Asesoría para reforzar aprendizaje del estudiante
Evaluación sobre lo aprendido por el estudiante
Conlleva mejoramiento de la calidad en la educación
Uso del proyecto formativo para buscar aprendizaje significativo en el estudiante
La docencia incluye diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los procesos formativos y sus resultados, y de otras actividades educativas enmarcadas en el proyecto educativo institucional
Reconocimiento saberes previos en los estudiantes
Actualización permanente en su disciplina

CONCEPTUALIZACIÓN INSTITUCIONAL

EDUCAR PARA EL MUNDO DE LA VIDA

PRACTICA PEDAGÓGICA

CONCEPTUALIZACIÓN INSTITUCIONAL

INVESTIGACION Y CONTEXTO

INVESTIGACIÓN FORMATIVA

INVESTIGACION
(La Investigación como parte integral en el proceso de enseñanza - aprendizaje)

Además, de la función docente, el profesor debe desarrollar su función investigadora
La investigación fomenta y desarrolla competencias como trabajo bajo presión, orientación al logro, tolerancia a la frustración, liderazgo, empoderamiento y trabajo en equipo
Desde la investigación se promueve competencias de escritura, lectura y razonamiento lógico - analítico
La investigación forma criterio y el criterio da pasos a los debates y argumentación
Al motivar la investigación en el aula se desarrollan competencias en segunda lengua

Metodología Interdisciplinaria centrada en equipos de aprendizaje - MICEA
Plan de trabajo - PT bajo la Resolución 1460 del 31 de octubre de 2016
R. Rectoral 757 de 2014 " por medio del cual se definen los criterios para la elaboración de los recursos digitales de los profesores de Tiempo Completo y medio tiempo
Acuerdo Superior 060 del 2 noviembre de 2011: se adopta el modelo de formación por competencias
Libro: Un Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. Unigarro, M. (2017).
Acuerdo Superior 323 mayo 2017. Se integra la comunidad RIZOMA

Docencia enfocada desde el Ser, Saber y Hacer, Formación en contexto, Docencia desde la práctica

Permitir aprendizaje colaborativo, Realización de diversas actividades interactivas
Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo: foros, uso aulas extendidas, mapa conceptual, seminario alemán, taller, prueba COE, Exposiciones, Estudio de caso
Las salidas de campo son una estrategia que involucra aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo
Prácticas para el aprendizaje autónomo: resolución problemas o simulación en contexto
Empleo de recursos didácticos como los APA: simuladores, laboratorios, software según disciplinas
Las actividades se distribuyen y asignan en un plan de trabajo

Existencia de semilleros como unidad básica de la investigación acorde al MEN. R. Rectoral 840 21 noviembre de 2014
En la Misión de identifica y se declara la Universidad Cooperativa como una Universidad de docencia que reconoce la investigación. Acuerdo 295 de 2016 "Por medio del cual se Actualiza la Misión y Visión de la Universidad."

La investigación aplicada a la problemática de la comunidad
Trabajo investigativo de problemáticas sociales reales

Motivar a consultas de artículos investigativos académicos y científicos de carácter nacional e internacional
Manejo de bases de datos
Estudio de investigaciones de propia autoría y llevarlas al aula
Uso de investigaciones de otros compañeros y llevarlas al aula
Manejo y consulta de fuentes bibliográficas
Implementación Curso de Seminario investigativo en plan de estudios
Motivar a realizar investigación cualitativa con los cursos que se orientan
Conformación y participación semilleros de investigación
Consulta de investigaciones académicas y científicas propias y de otros autores

Diseño y ejecución de Diplomados para el sector externo
Desarrollo de semilleros de verano, docencia de servicio, cursos de extensión al público en general
Trabajo social a través de los consultorios jurídico, psicológico y empresarial
Trabajo en diferentes municipios y sectores marginados para apoyo a comunidades

CONTEXTO

INSTITUCIONALIDAD

R. Rectoral 871 de 2014 "Por la cual se definen lineamientos de atención a población diversa de la Universidad"
Acuerdo Superior 06 de 2005, " por medio del cual se establece el Estatuto General de Proyección Social de la Universidad Cooperativa de Colombia"
Acuerdo Superior 295 de 2016 "Por medio del cual se Actualiza la Misión y Visión de la Universidad."
Acuerdo Superior 070 de diciembre 14 de 2011: establece la política de emprendimiento, innovación y transferencia tecnológica en la Universidad Cooperativa de Colombia y se crea el Programa "Universidad e + i."

EXTENSIÓN-PROYECCIÓN SOCIAL
(Función sustantiva que permea la formación e impacta el entorno)

Fomentar en el aula trabajo comunitario y con trabajo con el sector externo
Conlleva el desarrollo de procesos continuos de interacción e integración con los agentes sociales y comunitarios, en orden a aportar en la solución de sus principales problemas
La proyección social en el aula se lleva con la promulgación de la solidaridad, el respeto, preservación del medio ambiente, ética, responsabilidad social
La extensión y proyección social en el aula se desarrolla con proyectos de investigación social y de pertinencia al contexto
Cursos cuyo contenido son de aplicación a la sociedad
Articulación de la teoría a las necesidades de la comunidad
El docente Universitario diseña su docencia, planificando su acción de manera crítica y creativa para ponerla en práctica de manera eficaz al enfrentar situaciones-problema de docencia concretas.

Contempla elementos de la internacionalización de la academia, bajo la premisa de estar formando ciudadanos del mundo. Acuerdo Superior 147 del 21 de marzo de 2013:
Acuerdo 116 del 11 de octubre de 2012: Por medio del cual se fijan lineamientos curriculares sobre lengua extranjera en la Universidad Cooperativa de Colombia

INSTITUCIONALIDAD

INTERNACIONALIZACIÓN
(Educación en lo local para un mundo global)

Expertos externos
Estudiar casos basados en norma y tratados internacional
Implementación y desarrollo de la clase espejo
Intercambios estudiantiles, movilidad nacional e internacional
Asistentes internacionales para prácticas en segunda lengua
Realizar Pasantías
Entrega de material de lectura en segunda lengua
Uso de Guías, textos y artículos de investigaciones internacionales; protocolos
Exposiciones en inglés
Realizar Pasantías

Acuerdo Superior 295 de 2016 "Por medio del cual se Actualiza la Misión y Visión de la Universidad."
Acuerdo Superior 147 de 2013: Mediante el cual se ordena la actualización del Proyecto Institucional
Acuerdo Superior 001 del 8 de febrero de 2010: Por medio del cual se definen políticas para autoevaluación, acreditación y lineamientos curriculares y pedagógicos.

POLÍTICAS

IDENTIDAD INSTITUCIONAL

OBJETIVO EDUCATIVO

ser del sector de la Economía Solidaria
Se trabaja desde la ética, la moral y los principios del buen obrar
Formación por competencias
La formación social, la extensión, la docencia y la investigación como pilares fundamentales
Fundamenta la responsabilidad.
Valor de la solidaridad
Es una universidad de docencia que contempla la investigación
Fundamenta la formación en un modelo educativo por competencias que está basado en la teoría crítica
Reconoce la investigación como parte de su política formativa
Se plantean los referentes educativos que son esenciales al momento de identificar las didácticas
Se trabaja y promueve el respeto, la inclusión y la aceptación por la diferencia
Fortalecer los valores de autonomía y la autogestión dentro de la clase
Proyección a la comunidad, servicio a la comunidad
No es suficiente con evaluar la docencia... además es necesario comprobar la contribución del profesor al cumplimiento de la Misión de la universidad

*Los comentarios que se encuentran en cursiva corresponde a aportes de autores señalados en el marco teórico.

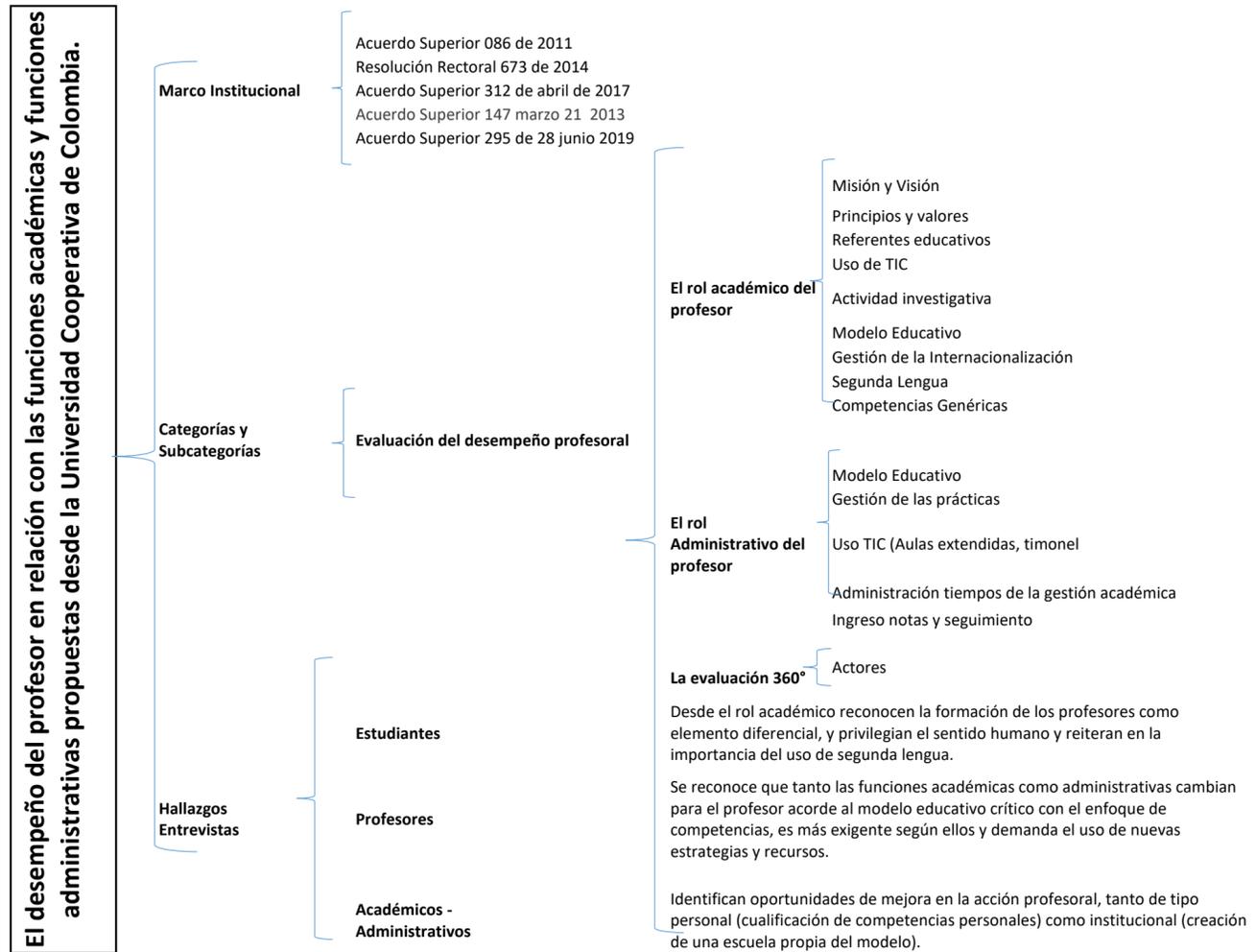
Competencias que el profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia debe poseer para dar cumplimiento a los propósitos institucionales

<p>COMPETENCIAS DE ROL: comunicativas, relaciones interpersonales, conocimiento disciplinar, competencias pedagógicas, gestión administrativa</p>	<p>Planeación y organización, El rol del profesor es una <i>faceta política que orienta, la modalidad de intervención en vinculación con el proyecto, Institucional y social donde se inscribe la práctica educativa.</i></p> <p>Competencias digitales y tecnológicas</p> <p>Actitud dinámica y propositiva</p> <p>Positiva relación profesor-estudiante, así permite que el estudiante mejore en su rendimiento académico. <i>El rol del profesor se debe contemplar: el desarrollo de conocimientos y habilidades pertinentes para la enseñanza</i></p> <p>Evaluación y realimentación a la gestión</p> <p><i>Trabajo cooperativo y en red (comunidad de aprendizaje)</i></p> <p><i>Poseer competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas</i></p> <p>Habilidades Comunicativas</p> <p>Persona íntegra, un ciudadano, un profesional con todo lo que pide el siglo XXI</p> <p>Ética, Liderazgo, Trabajo Inter disciplinario,</p> <p>Trabajo colaborativo en red y didácticas para poder dar gestión al MODELO EDUCATIVO: RIZOMA</p> <p>Desarrollo de conocimientos y habilidades pertinentes para la enseñanza</p>	<p>COMPETENCIAS GENÉRICAS: razonamiento cuantitativo, lectura, escritura, inglés</p>	<p><i>Competencias del profesor: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.</i></p> <p>Acción cognitiva dimensionada e intencionada para fomentar el aprendizaje significativo</p> <p>Desarrollar Metodología para desarrollar aprendizaje analítico y crítico</p> <p>Fomentar la lectura permite desarrollar criterio argumentativo, crítico y de análisis</p> <p>El desarrollo de la competencia lógica desde el análisis del contexto socio-económico</p> <p>Hay un efecto muy importante en el ejercicio de la escritura y es el desarrollo de un pensamiento lógico y organizado</p> <p>A través de la lectura hay una referencia analítica, inductiva y deductiva.</p> <p>En todas las clases se favorece la lectura, la comprensión lectora y sobre todo esa actitud crítica y analítica de los textos que leemos.</p> <p>La elaboración de ensayos, permite fortalecer la competencia de escritura</p> <p><i>La aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa</i></p>	<p>ESTRATEGIAS</p> <p>Mediante los trabajos de investigación e informes o guías que se deben elaborar, se fomenta y desarrolla la competencia de escritura.</p> <p>Desarrollar trabajos de campo, pero realizados en inglés</p> <p>Elaboración de informes o trabajos argumentativos</p> <p>Lecturas y elaboración de trabajos en inglés</p> <p>Lectura de textos, libros completos y ensayos</p> <p>Leer mínimo un artículo en inglés</p>	<p>Mediante los trabajos de investigación e informes o guías que se deben elaborar, se fomenta y desarrolla la competencia de escritura.</p> <p>Desarrollar trabajos de campo, pero realizados en inglés</p> <p>Elaboración de informes o trabajos argumentativos</p> <p>Lecturas y elaboración de trabajos en inglés</p> <p>Lectura de textos, libros completos y ensayos</p> <p>Leer mínimo un artículo en inglés</p>
<p>COMPETENCIAS DISCIPLINARES</p>	<p>Acuerdo Superior 060 del 2 de noviembre de 2011</p> <p>Con respecto a la parte de intermediación cognitiva es importante además de la formación que tiene el docente, que sea capaz de poderse dar a entender</p> <p>Conocimiento y método para orientar y desarrollar los temas de curso</p> <p>El conocimiento disciplinar es importante para es el saber que enseña</p> <p>La experiencia y conocimiento del profesor son fundamentales en la enseñanza</p> <p>Cualificación continua</p> <p>Cuando un docente tiene maestría o un doctorado es cuando tiene más peso, cuando tiene más fundamentos para las cosas</p> <p><i>Todo profesor debe mejorar sus conocimientos, capacidades y actitudes para lograr una mayor competencia en temas pedagógicos</i></p>	<p>INSTITUCIONALIDAD</p> <p>Acuerdo Superior 088 del 14 de 2011: actualiza el programa de Desarrollo y Capacitación de la Universidad Cooperativa de Colombia.</p> <p>Acuerdo Superior 121 del 11 de octubre de 2012: Por medio del cual se crea la Escuela para la Excelencia Educativa.</p>	<p>Acuerdo Superior 088 del 14 de 2011: actualiza el programa de Desarrollo y Capacitación de la Universidad Cooperativa de Colombia.</p> <p>Acuerdo Superior 121 del 11 de octubre de 2012: Por medio del cual se crea la Escuela para la Excelencia Educativa.</p>		

*Los comentarios que se encuentran en cursiva corresponde a aportes de autores señalados en el marco teórico.

ANEXO 3. RED SISTEMICA DEL ANALISIS DE LOS RESULTADOS
RED SISTEMICA 3

EL DESEMPEÑO DEL PROFESOR EN RELACIÓN CON LAS FUNCIONES ACADÉMICAS Y FUNCIONES ADMINISTRATIVAS PROPUESTAS DESDE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA.



ANEXO 7
PREGUNTAS ENTREVISTAS SEMI –ESTRUCTURADAS
GRUPOS FOCALES

Modelo educativo		
Criterios	Segmentación para participantes	Descripción
Teoría crítica	Estudiantes	¿Cuáles han sido los aspectos más destacados de este modelo, de aquello que Usted tenga como referencia, o por el contrario si no lo conoce, que cree puede haber sucedido para que Usted no tenga esta importante información?.
	Estudiantes	¿Cuáles considera usted que son las competencias que debe tener un profesor, acordes al Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia?
	Estudiantes	¿De qué forma sus profesores potencian en usted el pensamiento crítico?
	Estudiantes	Considerando que cada estudiante presenta niveles de aprendizaje diferentes, explique cómo en el desarrollo de la labor docente tiene en cuenta estas particularidades de aprendizaje de los estudiantes.
Acción comunicativa	Estudiantes	¿De qué forma sus profesores gestionan procesos dialógicos entre compañeros?
	Estudiantes	¿Usted como estudiante, de qué forma identifica y mide sus niveles de aprendizaje?
	Estudiantes	¿Qué acciones emprenden sus profesores cuando evidencian que algún estudiante está presentando problemas que afectan su desempeño?
	Estudiantes	Mencione por lo menos 2 recursos educativos que utiliza el profesor en el desarrollo de los cursos.
	Estudiantes	¿Cómo considera que las aulas extendidas pueden ser utilizadas al servicio de los procesos dialógicos entre los estudiantes y profesores?
	Estudiantes	¿De qué forma considera usted que las actividades asignadas por sus profesores, incrementan las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico en usted?
	Estudiantes	¿Cuáles son los elementos que usted considera son innovadores, en la forma como ejercen la docencia sus profesores?
Taxonomía SOLO	Estudiantes	¿Conoce la taxonomía SOLO? Mencione los dos aspectos que a juicio son los más relevantes de la taxonomía
	Estudiantes	¿Conoce el Sistema institucional de evaluación de la Universidad Cooperativa de Colombia? Mencione los dos aspectos que a juicio son los más relevantes.
	Estudiantes	¿Qué acciones conoce usted que realice la Universidad, en relación con los procesos de evaluación de competencias de los estudiantes?
	Estudiantes	¿De qué forma lo evalúan sus profesores y con qué periodicidad?
	Estudiantes	¿Ha participado de los procesos de evaluación de competencias liderados por la universidad? Amplíe sus comentarios al respecto
	Estudiantes	¿Sabe usted en qué nivel de competencia se encuentra, según la taxonomía SOLO?
	Estudiantes	¿De qué forma estas evaluaciones apoyan y retroalimentan su proceso de formación como profesional?
Enfoque de competencias		¿Explique las diferencias entre un modelo de formación por objetivos y el Modelo Crítico con Enfoque de Competencias?

Modelo educativo		
Criterios	Segmentación para participantes	Descripción
Teoría crítica	Profesores	"Como Usted sabe en la Universidad Cooperativa de Colombia se ha venido implementando un Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, del cual hacen parte todos los campus y todos los programas desde 2010, al respecto nos gustaría conocer ¿cuáles han sido los aspectos más destacados de este modelo, de aquello que Usted tenga como referencia, o por el contrario si no lo conoce, que cree puede haber sucedido para que Usted no tenga esta información?.
	Profesores	¿Cuáles considera usted que son las competencias que debe tener un profesor, acordes al Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia?
	Profesores	¿Cómo concibe la noción de contexto en el ejercicio de enseñar y evaluar con el enfoque de competencias?,
	Profesores	Considerando que cada estudiante presenta niveles de aprendizaje diferentes, explique cómo en el desarrollo de la labor docente tiene en cuenta estas particularidades de aprendizaje de los estudiantes.
Acción comunicativa	Profesores	¿cómo dispone los componentes evaluativos para dar cuenta de estudiantes en niveles bajos, medios y altos de la competencia?
	Profesores	¿Qué tipo de seguimiento académico hace, acorde con el Modelo, para garantizar que las actividades asignadas a los estudiantes por parte de los profesores potencian el desarrollo de habilidades comunicativas y pensamiento crítico?
	Profesores	¿De qué forma gestiona usted procesos de dialogo en la orientación de sus cursos?
	Profesores	¿Cómo identifica y mide usted los niveles de aprendizaje de sus estudiantes?
	Profesores	¿Qué acciones emprende cuando evidencia que algún estudiante está presentando problemáticas que afectan su desempeño?
	Profesores	¿Cuáles considera que son las mejores estrategias didácticas que se deben utilizar, para favorecer el diálogo de saberes entre sus estudiantes?
	Profesores	Mencione por lo menos 2 recursos educativos que usted utilice en la orientación de sus cursos y comente por qué su preferencia
	Profesores	¿Cómo considera que las aulas extendidas pueden ser utilizadas al servicio de los procesos dialógicos entre los estudiantes y profesores?
	Profesores	¿De qué forma considera usted que las actividades asignadas a los estudiantes del curso que usted orienta, incrementan las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico?
Taxonomía SOLO	Profesores	¿Conoce la taxonomía SOLO? Mencione los dos aspectos que a juicio son los más relevantes de la taxonomía
	Profesores	¿Conoce el Sistema institucional de evaluación de la Universidad Cooperativa de Colombia? Mencione los dos aspectos que a juicio son los más relevantes.
	Profesores	¿Qué acciones conoce usted que realice la Universidad, en relación con los procesos de evaluación de competencias de los estudiantes?
	Profesores	¿De qué forma los cursos que usted orienta contribuyen al desarrollo cognitivo de los estudiantes?
	Profesores	Cómo disponen los componentes evaluativos para dar cuenta que el estudiante se encuentra en un nivel bajo, medio o alto de su competencia?

	Profesores	¿Considera usted que el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia, plantea elementos diferentes en la forma como se evalúa el aprendizaje? ¿Cuáles?
Enfoque de competencias	Profesores	¿Explique las diferencias entre un modelo de formación por objetivos y el Modelo Crítico con Enfoque de Competencias?
	Profesores	¿Qué tipo de relaciones o acciones académica realiza en forma colectiva con los profesores del programa que orientan cursos de la misma macro competencia?
	Profesores	¿De qué forma incorpora y articula la dimensión del SABER en la orientación de sus cursos?
	Profesores	¿De qué forma incorpora y articula la dimensión del SER en la orientación de sus cursos?
	Profesores	¿De qué forma articula o correlaciona del HACER en la orientación de sus cursos?
	Profesores	De qué manera percibe usted el impacto del uso de los APA en el desarrollo de la competencia del estudiante?
	Profesores	¿Cómo utiliza la condición Multicampus de nuestra Universidad en la orientación de sus cursos?

Modelo educativo		
Criterios	Segmentación para participantes	Descripción
Teoría crítica	Academicos	"Como Usted sabe en la Universidad Cooperativa de Colombia se ha venido implementando un Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, del cual hacen parte todos los campus y todos los programas desde 2010, al respecto nos gustaría conocer ¿cuáles han sido los aspectos más destacados de este modelo, de aquello que usted tenga como referencia, o por el contrario si no lo conoce, qué cree puede haber sucedido para que usted no tenga esta información?
	Academicos	¿Cuáles considera usted que son las competencias que debe tener un profesor, acordes al Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia?
	Academicos	¿Cómo considera que las aulas extendidas pueden ser utilizadas al servicio de los procesos dialógicos entre los estudiantes y profesores?
Taxonomía SOLO	Academicos	¿Conoce la taxonomía SOLO? Mencione los dos aspectos que a juicio son los más relevantes de la taxonomía
	Academicos	¿Conoce el Sistema Institucional de Evaluación de la Universidad Cooperativa de Colombia? Mencione los dos aspectos que a juicio son los más relevantes.
	Academicos	¿Qué acciones conoce usted que realice la Universidad, en relación con los procesos de evaluación de competencias de los estudiantes?
	Academicos	¿Considera usted que el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia, plantea elementos diferentes en la forma como se evalúa el aprendizaje? ¿Cuáles?
Enfoque de competencias	Academicos	¿Explique las diferencias entre un modelo de formación por objetivos y el Modelo Crítico con Enfoque de Competencias?
	Academicos	¿Qué tipo de relaciones o acciones académica realiza en forma colectiva con los profesores del programa que orientan cursos de la misma macro competencia?
	Academicos	¿Cómo utiliza la condición Multicampus de nuestra Universidad en la gestión académico administrativa que usted tiene asignada?
	Academicos	¿Considera que los profesores que tiene a su cargo, han desarrollado las competencias necesarias para ejercer la docencia en un Modelo Crítico con Enfoque de Competencias?
	Academicos	En su calidad de académico administrativo usted tiene conocimiento y acceso a información relacionada con desempeño del estudiante (saber pro, valor agregado, rendimiento) ¿Cómo utiliza esta información, en relación con el modelo educativo y con el cumplimiento de la Misión y Visión institucional?
ENFOQUE DE COMPETENCIAS	Academicos	¿Qué mecanismos tiene la universidad para apoyar a los estudiantes que presentan problemáticas que afectan su desempeño?
	Academicos	Adicional al desarrollo de los cursos, ¿cuáles acciones académicas se lideran desde la facultad que estén dirigidas a potenciar por procesos dialógicos de saberes?
	Academicos	¿Qué tipo de seguimiento académico hace, acorde con el Modelo, para garantizar que las actividades asignadas a los estudiantes por parte de los profesores potencian el desarrollo de habilidades comunicativas y pensamiento crítico?
	Academicos	¿Cuáles son las principales competencias que el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias le demandan como académico – administrativo?

Funciones sustantivas		
Criterios	Segmentación para participantes	Descripción
Docencia	Estudiantes	¿Cuáles situaciones, describa al menos 02, le permiten afirmar que el profesor en su proceso de enseñanza le lleva al logro de sus competencias desde el hacer, saber y ser?
	Estudiantes	¿Cuáles estrategias didácticas utiliza con más frecuencia sus profesores?
	Estudiantes	Que actividades académicas desarrolla el profesor en al aula de manera que promuevan ambientes para el aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo. Describa al menos dos en cada caso.
	Estudiantes	¿Cómo desarrollo procesos de internacionalización en la orientación de sus cursos? ¿De qué forma los cursos se relacionan con referentes internacionales?
	Estudiantes	¿Conoce el Proyecto institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia? ¿Qué elementos le son más relevantes para usted como estudiante? ¿En su rol como estudiante, de qué forma considera que participa en el Proyecto institucional?
	Estudiantes	¿Además de la docencia, que otras funciones conoce usted, que también desarrollen sus profesores?
	Estudiantes	¿De qué manera muestra el profesor que tiene conocimiento, dominio y actualización en los contenidos del curso?
Investigación	Estudiantes	¿Su profesor lo motiva a participar en procesos de investigación? Cómo?
	Estudiantes	¿Considera que la investigación le puede aportar a formación como profesional?, Justifique su respuesta.
	Estudiantes	¿Participa o ha participado en semilleros de investigación? Justifique su respuesta.
Proyeccion social	Estudiantes	¿Cómo contribuyen los cursos que ha visto a la transformación social del contexto local, regional y nacional?
Competencias genéricas	Estudiantes	¿Cómo contribuyen los contenidos y actividades que el profesor le orienta en el curso a su desarrollo profesional con pensamiento lógico y matemático?
	Estudiantes	¿De qué forma sus profesores favorecen la competencia lectura?
	Estudiantes	¿De qué manera contribuyen los cursos que usted tiene matriculados con el desarrollo de su competencia escrita?
	Estudiantes	¿Cómo estimula el aprendizaje de una segunda lengua su profesor?
Competencias de rol	Estudiantes	¿Considera usted que el hecho de que su profesor conozca a los estudiantes tienen algún tipo de influencia en la forma aprenden los estudiantes? Explique.
	Estudiantes	¿Cómo usan los profesores las TIC en el desarrollo del curso?
	Estudiantes	¿ Explique cómo influye el nivel de formación académica que posee el profesor en su proceso de aprendizaje?

Funciones sustantivas		
Crterios	Segmentación para participantes	Descripción
Docencia	Profesores	¿Cuáles estrategias didácticas utiliza con más frecuencia sus profesores?
	Profesores	Que actividades académicas desarrolla en al aula de manera que promuevan ambientes para el aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo. Describa al menos dos en cada caso.
	Profesores	Como hace el uso de los medios y recursos didácticos (APA) en el aula.
	Profesores	¿Conoce usted los referentes educativos declarados por la Universidad Cooperativa de la Universidad para el ejercicio académico que como profesor es llamado a realizar? Mencione por lo menos 2.
	Profesores	¿Cómo desarrollo procesos de internacionalización en la orientación de sus cursos?¿De qué forma los cursos se relacionan con referentes internacionales?
Investigación	Profesores	¿De qué manera los lineamientos/políticas/normas/estatutos que regulan la función investigativa en la Universidad Cooperativa de Colombia se integran a (los) cursos que orienta? / Comente.
	Profesores	¿Cómo gestiona usted procesos de investigación formativa en la orientación de sus cursos?
	Profesores	¿Describa los espacios en los cuales propicia como profesor el desarrollo de trabajos investigativos en contexto para responder a la problemática social de región y país? Describa estas acciones. /
	Profesores	¿Qué competencias considera usted se potencian para usted y para los estudiantes a través de la práctica investigativa?
	Profesores	¿Cuál ha sido el aporte al desarrollo socioeconómico del país o de la región, de los proyectos de investigación en los que ha participado?
	Profesores	¿Qué estrategias se hacen desde la facultad para socializar los resultados de los proyectos de investigación en los que ha participado?
	Profesores	¿Qué aportes han realizado las investigaciones en las que ha participado al desarrollo científico de su especialidad y a la enseñanza de la misma?
	Profesores	¿Cómo valora su participación en redes de conocimiento?, ¿Cuáles han sido sus aportes más significativos y de qué forma mejoran su ejercicio docente e investigativo?
Proyeccion social	Profesores	¿De qué manera los lineamientos/políticas/normas/estatutos que regulan la Proyección Social y extensión se vinculan a los cursos que orienta? Explique.
	Profesores	¿Desde la práctica docente que elementos diferenciadores desarrolla para promover el ADN solidario institucional?
	Profesores	¿Cómo contribuye el curso que usted orienta a la transformación social del contexto local, regional y nacional?
Competencias de rol	Profesores	¿Considera usted que su rol como profesor es diferente en un sistema de educación por objetivos vs. el modelo de la Universidad Cooperativa de Colombia? Explique
	Profesores	¿Considera usted que el conocer a los estudiantes a los cuales les orienta los cursos, tiene algún tipo de influencia en la forma como orienta sus cursos? Explique.
	Profesores	¿Cuáles son los criterios que usted tiene en cuenta al momento de seleccionar las estrategias didácticas a utilizar?

	Profesores	¿Cuáles han sido los aportes más significativos que ha tenido en la participación en la Red Rizoma?
	Profesores	Cuáles son las características que debe tener el profesor del S. XXI
Competencias genéricas	Profesores	¿Cómo contribuyen los contenidos y actividades que usted orienta en su curso al desarrollo en un profesional con pensamiento lógico y matemático?
	Profesores	¿Cómo favorece la lectura con las actividades que usted implementa en el curso que orienta?
	Profesores	¿De qué manera contribuye el curso que usted orienta al desarrollo de la competencia escrita en sus estudiantes?
	Profesore	¿Cómo estimula el aprendizaje de una segunda lengua?
Competencias disciplinares	Profesores	¿Considera usted que el nivel de formación del profesor influye en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes?

Funciones sustantivas		
Criterios	Segmentación para participantes	Descripción
Investigación	Academicos	¿De qué manera el profesorado integra los lineamientos/políticas/normas/estatutos que regulan la función investigativa en la Universidad Cooperativa de Colombia a los cursos que orienta? Comente
	Academicos	De qué forma en su rol como académico-administrativo analiza la utilidad que tiene para el desarrollo socioeconómico del país o de la región los resultados del proyecto de investigación en los que participan sus profesores?
	Academicos	¿Qué criterio utiliza usted para autorizar la dedicación de determinado número de horas a los proyectos de investigación propuestos por sus profesores?
Proyección social	Academicos	¿De qué manera los lineamientos/políticas/normas/estatutos que regulan la Proyección Social y extensión se vinculan a las funciones sustantivas del profesorado? Explique
Competencias disciplinares	Academicos	¿Cómo influye el nivel de formación académica que tienen los profesores en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes?
Docencia	Academicos	¿Qué aspectos básicos tiene en cuenta usted, al concertar el Plan de Trabajo con los profesores que tiene a cargo?
Competencias de rol	Academicos	¿Cómo utiliza usted la condición Multicampus de la Universidad Cooperativa de Colombia para que profesorado desarrolle las funciones sustantivas?
	Academicos	¿Qué competencias debe formar en sus profesores para afrontar los retos del Modelo Educativo institucional?
Competencias genéricas	Academicos	¿De qué forma la Universidad hace seguimiento a las competencias genéricas de los estudiantes? ¿Y qué estrategias se desarrollan desde el aula para favorecerlas?
	Academicos	¿Cómo hace seguimiento a la gestión docente, para garantizar que los contenidos y actividades que los profesores orientan contribuyan al desarrollo de un profesional con pensamiento lógico y matemático, lectura crítica, escritura, competencias ciudadanas y manejo de segunda lengua?

Evaluación desempeño		
Criterios	Segmentación para participantes	Descripción
Rol académico	Profesores	¿Qué mecanismos o herramientas utiliza para explicar a los estudiantes, con claridad, los criterios de trabajo y de evaluación que van a ser tenidos en cuenta durante el curso? Enumere al menos dos para cada caso.
	Profesores	De qué manera va usted monitoreando si sus prácticas pedagógicas son las más pertinentes con el desempeño académico de sus estudiantes
	Profesores	Qué acciones realiza hacia la mejora y reflexión sobre su desarrollo profesional y personal.
	Profesores	De qué manera involucra la filosofía, misión y visión institucional al quehacer académico-administrativa del currículo y el plan de estudios.
	Profesores	¿Una vez definido su Plan de Trabajo qué hace para llevarlo a cabo? Que estrategias eficaces desarrolla para la consecución de los objetivos, metas e indicadores propuestos en el Plan de Trabajo.
	Profesores	¿Qué significa para usted el ejercicio de la autoevaluación? ¿Qué le aporta a su práctica pedagógica?
	Profesores	¿Qué mecanismos desarrolla para mantenerse actualizado en su disciplina y en el aspecto pedagógico? Qué acciones realiza hacia la mejora y reflexión sobre su desarrollo profesional y personal.
Rol administrativo	Profesores	De qué manera integra a su gestión académica y docente, las relaciones con el entorno (ej. otras instituciones educativas, el sector empresarial, sector cooperativo, o público).
	Profesores	¿De qué manera promueve la comunicación asertiva y respetuosa con sus compañeros, colaboradores y jefe inmediato?
	Profesores	Cómo integra su gestión al desarrollo de las actividades institucionales con miras al cumplimiento del PI.
	Profesores	¿De qué manera enriquece su curso a través del trabajo en equipos interdisciplinarios y multidisciplinarios para realizar la articulación con otras áreas de conocimiento?
	Profesores	De qué manera gestiona apropiadamente los recursos (humanos, económicos y materiales) proporcionados por la institución.
	Profesores	Cómo involucra desde su gestión a pares (compañeros), en los procesos de reflexión sobre el logro de las metas del curso y área disciplinar
	Profesores	¿De qué manera demuestra actitud propositiva frente a las políticas y nuevos cambios institucionales?
	Profesores	¿Cómo participa en las actividades de bienestar institucional que desarrolla el programa y la Institución?
Evaluación 360°	Profesores	Cómo evalúa de manera colaborativa y articulada, el cumplimiento de los resultados institucionales esperados.
	Profesores	¿De qué forma genera compromiso con los principios y valores institucionales?

Evaluación desempeño		
Criterios	Segmentación para participantes	Descripción
Rol académico	Academicos	¿Qué mecanismos o herramientas utiliza el profesor para explicar a los estudiantes, con claridad, los criterios de trabajo y de evaluación que van a ser tenidos en cuenta durante el curso? Enumere al menos dos para cada caso.
	Academicos	Cuando el profesor comunica los logros y dificultades a los estudiantes en el proceso de aprendizaje ¿qué estrategias utiliza y con qué frecuencia lo hace?
	Academicos	De qué manera el profesor involucra la filosofía, misión y visión institucional en la gestión académico-administrativa del currículo y el plan de estudios.
	Academicos	¿Qué mecanismos desarrolla el profesor para mantenerse actualizado en su disciplina y en el aspecto pedagógico?
	Academicos	¿Cómo da estructura a saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo en los estudiantes?
Rol administrativo	Academicos	¿El profesor mantiene buenas relaciones con los estudiantes y genera dialogo propositivo y constructivo? ¿Cómo lo hace? ¿De qué manera promueve la comunicación asertiva y respetuosa con sus compañeros, colaboradores y jefe inmediato?
	Academicos	¿Evidencia en el profesor compromiso con los principios y valores institucionales? ¿De qué forma lo identifica?
	Academicos	¿De qué manera el profesor enriquece su curso a través del trabajo en equipos interdisciplinarios y multidisciplinarios para realizar la articulación con otras áreas de conocimiento?
	Academicos	Cómo involucra desde su gestión a pares (compañeros), en los procesos de reflexión sobre el logro de la metas del curso y área disciplinar
	Academicos	¿De qué manera demuestra actitud propositiva frente a las políticas y nuevos cambios institucionales?
	Academicos	¿Cómo participa el profesorado en las actividades de bienestar institucional que desarrolla el programa y la Institución?
	Academicos	De qué manera el profesorado, integra a su gestión académica y docente las relaciones con el entorno (ej. otras instituciones educativas, el sector empresarial, sector cooperativo, o público).
Evaluación 360°	Academicos	Propicia el profesor, encuentros para analizar, evaluar y realimentar su gestión académica y administrativa, con diferentes grupos de interés.
	Academicos	Cómo evalúa de manera colaborativa y articulada el profesorado, el cumplimiento de los resultados institucionales esperados
	Academicos	Cómo integra el profesor su gestión al desarrollo de las actividades institucionales con miras al cumplimiento del PI.

Evaluación desempeño		
Criterios	Segmentación para participantes	Descripción
Rol académico	Estudiantes	¿Qué mecanismos o herramientas utiliza el profesor para explicar a los estudiantes, con claridad, los criterios de trabajo y de evaluación que van a ser tenidos en cuenta durante el curso? Enumere al menos dos para cada caso. ¿Entrega puntualmente los resultados de las diferentes estrategias evaluativas?
	Estudiantes	¿Durante el desarrollo del curso, usted como estudiante tiene la posibilidad de participar en espacios para reflexionar y realimentar el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cómo se plantea esa reflexión y de qué manera ese ejercicio influye en la reestructuración de las prácticas pedagógicas del docente? Cuando el profesor comunica los logros y dificultades a los estudiantes en el proceso de aprendizaje ¿qué estrategias utiliza y con qué frecuencia lo hace?
	Estudiantes	De qué manera el profesor involucra la filosofía, misión y visión institucional en la gestión académico-administrativa del currículo y el plan de estudios.
	Estudiantes	¿El profesor cumple con lo previsto en la planificación establecida para su plan de curso? ¿Cómo lo evidencia? /
	Estudiantes	¿El profesor mantiene buenas relaciones con los estudiantes y genera dialogo propositivo y constructivo? ¿Cómo lo hace? ¿De qué manera promueve la comunicación asertiva y respetuosa con sus compañeros, colaboradores y jefe inmediato?
	Estudiantes	¿Evidencia en el profesor compromiso con los principios y valores institucionales? ¿De qué forma lo identifica? / Cómo integra el profesor su gestión al desarrollo de las actividades institucionales con miras al cumplimiento del PI.
	Estudiantes	¿De qué manera el profesor enriquece su curso a través del trabajo en equipos interdisciplinarios y multidisciplinarios para realizar la articulación con otras áreas de conocimiento?
	Estudiantes	¿Cuáles situaciones, describa al menos 02, le permiten afirmar que el profesor en su proceso de enseñanza le lleva al logro de sus competencias?
	Estudiantes	¿De qué manera el profesor participa en las actividades culturales que desarrolla el programa y la Institución? / ¿Cómo participa el profesorado en las actividades de bienestar institucional que desarrolla el programa y la Institución?
	Estudiantes	¿Considera que la forma como el profesor orienta y desarrolla el curso, le permite tener relación directa con el contexto real de aplicación? ¿Por qué?
Evaluación 360°	Estudiantes	Propicia el profesor, encuentros para analizar, evaluar y realimentar su gestión académica y administrativa, con diferentes grupos de interés.
	Estudiantes	De qué manera el profesor evalúa en forma colaborativa y articulada, el cumplimiento de los resultados institucionales esperados.
Rol administrativo	Estudiantes	De qué manera el profesorado, integra a su gestión académica y docente las relaciones con el entorno (ej. otras instituciones educativas, el sector empresarial, sector cooperativo, o público).

ANEXO 8. FORMATO CARTA PARA VALIDADORES

Medellín, 4 de mayo de 2018

Señor

XXXXXX

Asunto: Revisión y concepto a instrumentos de recolección de información.

Respetado Dr.(a) XXXXXXXXXXXX, sabe usted que la Universidad viene emprendiendo importantes acciones en relación con la apropiación del Modelo Educativo Critico con Enfoque de Competencias, entre ellas se encuentra la inmersión de una cohorte de profesores y funcionarios en la Maestría en educación con la Universidad de Antioquia, Maestría de la cual Anabela Villa Saavedra y Lina Marcela Zapata Gil hacemos parte.

Uno de los compromisos asumidos con el desarrollo de esta Maestría, consiste en garantizar que los proyectos de investigación que se agencien, tributen de manera significativa a la apropiación del Modelo Educativo Critico con Enfoque de Competencias y en ese sentido ha sido nuestro interés trabajar sobre el eje de la evaluación, particularmente estamos identificando cual es la forma más idónea de evaluar el desempeño del profesor dentro de un modelo educativo con enfoque por competencias, entendiendo que es un frente esencial para la gestión organizacional y que dichas evaluaciones de desempeño deben estar en coherencia con las competencias que el modelo demanda al profesorado, para ello estamos contando con la asesoría adicional del doctor Daniel Bogoya.

Ya se tienen importantes avances teóricos en relación con el tema y en este momento debemos dar marcha al trabajo de campo, para ello se tiene contemplado tomar muestras representativas en los campus Medellín, Popayán y Bucaramanga, con los 3 públicos que se consideran esenciales para la evaluación del desempeño profesoral, esto es, estudiantes, profesores y personal académico-administrativo.

La recolección de la información que se requiere para la investigación, se hará a través de grupos focales con cada una de las poblaciones, en donde a través de una entrevista semiestructurada-

abierta se dará paso a la escucha activa de los actores en 3 categorías temáticas: Modelo Educativo, Funciones Sustantivas y Evaluación del desempeño.

Entendemos que parte del éxito de este ejercicio investigativo, tiene relación con la claridad e idoneidad de los instrumentos que se apliquen, en ese sentido y contando con su protagónico e importante rol en la apropiación del Modelo Educativo Critico con Enfoque de Competencias como XXXXXXXXX (cargo), solicitamos se sirva hacer revisión de los instrumentos adjuntos y sugerir cambios, mejoras o correcciones donde lo considere pertinente, según el propósito que le hemos explicado anteriormente. Si en medio de dicha revisión usted considera necesario ponerse en contacto directo con las investigadoras para ampliarle información, con todo gusto puede hacerlo. Agradecemos de antemano su disposición para apoyar con este importante proyecto, que estamos seguras tendrá un impacto trascendental en la ruta de la calidad que buscamos.

Sin otro particular se despiden

ANABELA VILLA SAAVEDRA

Directora de proyectos espaciales

Tel: 3216488167

Correo: Anabela.villa@ucc.edu.co

LINA MARCELA ZAPATA GIL

Directora Campus Popayán

Tel 3206322461

Correo: linam.zapata@ucc.edu.co