

**SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LOS
PROFESORES DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD
COOPERATIVA DE COLOMBIA, POPAYÁN**

JAIME RAMIRO CABRERA ACOSTA

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE
MANIZALES**

2018

**SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LOS
PROFESORES DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD
COOPERATIVA DE COLOMBIA, POPAYÁN**

JAIME RAMIRO CABRERA ACOSTA

TUTOR Mag. JOHN FREDY ORREGO

Trabajo para optar al Título de:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE
MANIZALES**

2018

CONTENIDO

	Pág.
Introducción	8
Aproximación al concepto de “significado”	10
Aproximación al concepto de “evaluación”	13
La práctica educativa docente y el significado de la evaluación	20
El significado de lo sumativo y lo formativo en la evaluación	23
Antecedentes	26
Antecedentes internacionales	26
Antecedentes nacionales	30
Antecedentes locales	33
Contexto	35
Historia	35
Población: El equipo de trabajo del programa está conformado por el Jefe del Programa de Psicología, coordinador de Prácticas y Laboratorio de Psicología y Coordinador de Investigaciones	36
Catorce catedráticos: Un psiquiatra, un estadístico, una fisioterapeuta, un psicopedagogo y diez psicólogos, incluido el investigador que hace parte del Staff de profesores como asesor de prácticas y docente del área Clínica	36
Muestra	36
Pre configuración de la realidad	38
Teoría Formal Derivada de la Deducción	38
Guía de pre configuración	38

Pre-Categorías Encontradas	39
Descripción de las Pre-Categorías	41
a. La evaluación relacionada con significados que están en la base de su experiencia y modelos formativos precedentes de los profesores.....	41
b. La función calificadora y seleccionadora de la evaluación que interviene al final como un juicio de carácter social orientado a constatar y/o certificar a los alumnos.	42
c. El Profesor como único responsable de la delimitación del objeto, etapa o nivel de referencia que se ha de evaluar	43
a. Primera Construcción de Sentido	46
Configuración de la realidad.....	51
Re Direccionando el Camino de la Comprensión.....	51
Guía de Configuración.....	52
Especificando el problema de investigación.....	52
Objetivo General.....	52
Objetivos Específicos.....	52
Metodología.....	53
Enfoque y diseño de investigación	53
Primer momento: pre-configuración de la realidad	53
Segundo momento: configuración de la realidad.....	54
Tercer momento: reconfiguración de la realidad	55
Técnicas e instrumentos de recolección de datos	55
Escenarios e informantes claves	57
Procesamiento de Datos.....	58

Aspectos Éticos	59
Reconfiguración de la realidad	61
Construcción de Sentido	61
“Formación docente y práctica evaluativa”. Un problema de la formación	63
La formación inicial del docente.....	65
La importancia de la formación como voluntad de saber	76
Vinculación teoría y práctica pedagógica en la evaluación	84
“De qué me valgo en los procesos de evaluación de los estudiantes”. Significado de la evaluación	88
Dimensiones de la participación en la construcción del significado de evaluación	92
Visibilidades Simbólicas.....	95
Función de los Profesores: Significaciones de Calificación: Visibilidades instituidas acerca de la función de los profesores en evaluación	97
Experiencias en Contextos Universitarios	100
Conclusiones	105
Recomendaciones	112
Referencias	115
Anexos	133

Lista de figuras

Figura 1. Estructura sociocultural encontrada.	45
Figura 2. Relevancias de significaciones de los profesores sobre formación.....	74
Figura 3. Significado de asignación de evaluación por docente.....	95

Lista de Anexos

Anexo 1. Instrumento No. 1.....	133
Anexo 2. Instrumento No. 2.....	134
Anexo 3. Instrumento No. 3.....	136
Anexo 4. Instrumento No. 4.....	137

Introducción

El trabajo de investigación se enmarca en el diseño de complementariedad formulado por Murcia y Jaramillo (2001, 2008); se realizó a partir de entrevistas y grupos de discusión a profesores de la facultad de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia seccional Popayán, para dar cuenta de los significados culturalmente transmitidos sobre evaluación. Este acercamiento al tema de la evaluación y al significado que le otorga el docente, parte de reconocer la práctica actual de las estrategias de evaluación que ellos fomentan, cómo participa su subjetividad, qué han concebido y recreado los profesores sobre evaluación, para rescatar su vivencia.

Como otro elemento está la trascendencia de la evaluación para una educación de calidad, en la medida en que al conocer y entender el significado de la evaluación se puede mejorar el proceso de enseñanza, y diseñar estrategias de mejoramiento para que los estudiantes tengan éxito en su aprendizaje.

Al hablar de educación de calidad, es evidente que la palabra evaluación es elemental para llegar a ella. Al respecto siguiendo a Casanova (1998) “la calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación, y evaluar no siempre resulta fácil, pero es siempre ineludible”.

Identificar el significado de la evaluación se establece como una señal que permite conocer si se está haciendo bien las cosas y el nivel de progreso de los métodos de enseñanza, aprendizaje de los estudiantes, al tiempo que le ayuda al docente a revisar lo concerniente a su formación y pensar sobre ella para reajustarla o modificarla, de tal forma que ayude, satisfactoriamente, a renovar los procesos de enseñanza e impulsar un mayor aprendizaje. Siguiendo a Díaz (2002) y

Hernández (2008), “la evaluación del proceso de aprendizaje es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban”.

La investigación se instaura en el enfoque de la complementariedad de Murcia y Jaramillo (2001), que proponen tres momentos o fases para el proceso de investigación, el primero de ellos, “pre configuración” que toma como parte del acercamiento al entorno cultural del interrogante de investigación ¿Cuál es el significado de la evaluación de los aprendizajes en los profesores del programa de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Popayán?; no obstante, conforme al análisis de la información recolectada en una segunda etapa “Configuración”, el problema de investigación se precisa por la necesidad de introducir la importancia del elemento de la experiencia. La tercera fase del proceso de investigación “Reconfiguración”, da cuenta de la construcción de la categoría núcleo.

Desde el problema de investigación se logró identificar que teóricamente el significado de la evaluación está caracterizado por:

a) Predominancia de una visión habitual que no aprovecha participación de los estudiantes como un capital. Así puede entenderse que la evaluación tradicionalmente ha sido inmediateista, delineada y planeada desde espacios radicalmente privados del profesor y orientada solamente a definir la promoción de los estudiantes.

Del mismo modo, debe tenerse en cuenta que los significados sobre evaluación no se han construido desde la posibilidad del diálogo con los estudiantes o la consulta abierta y dirigida a los propios actores (estudiantes, profesores y administrativos).

b) Una normatividad que ha generado diversos enfoques conceptuales. En la legislación sobre Educación Superior para referirse a las actividades y programas relacionados con la

evaluación, se han utilizado diferentes términos en las prácticas, entre ellos examen, prueba, calificar, examinar, aprobación, promoción, permanencia, vigilancia, regulación y control.

Aproximación al concepto de “significado”

En el caso del significado, este concepto se ha estudiado desde diferentes autores y distintos enfoques, se encontraron diversas investigaciones como las de Bruner (1990 y 1996), Gergen (1994), Hayes (1994), Lederach (1995), para el caso de la presente investigación, se tomó lo planteado por el psicólogo Vygotsky (1987), quien consideraba “el significado como un concepto fundamental porque permite aprehender la conciencia humana como totalidad; de ahí la importancia de la estructura semántica de lo humano y la idea de que el significado es la generalización de la palabra en la relación con los otros”.

Para la psicología, Vygotsky es uno de los más ilustres teóricos, padre de la psicología histórico-cultural. Por eso para él, citado en Wertsch, en el trascurso en que el hombre ha cambiado a través del tiempo tiene la preparación para ajustar los significados implantados en la cultura y colaborar en su modificación. Vygotsky (1989) con respecto a la función de los significados dice: “A través de la internalización de los procesos psicológicos superiores, se permite la construcción de los significados, el ser humano adquiere la capacidad de crear estímulos artificiales que pasan a ser causas inmediatas de la conducta” (p.40).

Veamos lo que dicen al respecto Arcila, Mendoza, Ramos y Cañón (2009):

“De esta manera, el ser humano puede coger cada vez una emancipación más grande de las fijaciones impuestas por el cuadro perceptivo sensorial inmediato, su actuación se

descontextualiza subordinándose cada vez más a los significados que él mismo fabrica y reconstruye en incesante relación con los otros” (p. 41)

Es posible observar según este autor que el individuo es comprendido como un sujeto dinámico que sumergido “en la cultura construye, deconstruye y co-construye los significados” y es mediante la interacción con el entorno, se conquista esta renovación en el lenguaje.

En Vygotsky (1987) los significados “enfatan en la relevancia de la cultura y las funciones psicológicas superiores. Estos son edificaciones personales de los sujetos, por lo tanto, son productos sociales, susceptibles de cambio en la medida en que interactúan con el medio social y cultural”; en esta perspectiva de Vygotsky, se tienen cantidad de significados de una posición, acto y experiencia, que como sujetos participan en ella. A partir de este panorama Vygotskyano, el levantamiento de significados comprende:

- “Sujetos que actúan y participan del desarrollo de la experiencia”
- “Prácticas concretas que se desarrollan en contextos particulares”
- “Un medio cultural y social específico en el que está inserta la experiencia”
- “Procesos de interpretación y comprensión de los sujetos involucrados”

La producción y asignación de significado alrededor de una experiencia se origina en el grado que estos componentes se conectan entre sí, según como se dijo en el Foro Educativo Nacional Aprendiendo con el bicentenario (MEN, 2010):

... “la significación es producida por los sujetos involucrados en la medida en que actúan y participan del desarrollo de la práctica, interactuando con el medio cultural y

social circundante que les permite compartir significados, interpretarlos y comprender tanto los propios como los de otros” (p. 2).

La implicación del concepto de significado de Vygotsky (1987) para la evaluación radica, en primer lugar, en reconocer el significado de la evaluación como el resultado de un proceso cognitivo socialmente mediado. El significado de la evaluación es el producto de las transacciones culturales con el núcleo social (profesores, estudiantes, colegas, etc.), las cuales han suministrado al profesor de los mecanismos para la evaluación.

La teoría de Vygotsky implica para la construcción del significado de evaluación, identificar si los profesores de la investigación han conseguido cruzar “al plano intrapersonal lo que han aprendido socialmente (desde el plano interpersonal, culturalmente mediado)” cuando eran estudiantes en pregrado, por ejemplo, su significado sobre el concepto de evaluación como se adquirió.

El modelo sociocultural de Vygotsky (1978) acentúa la naturaleza social del aprendizaje y “la idea de que la competencia y la identidad de quienes aprenden se desarrollan por medio de la participación mediada socialmente en una actividad práctica llena de significado”

Aproximación al concepto de “evaluación”

Se da inicio a esta investigación presentando el marco normativo de parte de algunos espacios históricos de la evaluación en Colombia, desde el siglo XX, que se consideran relevantes para el trabajo, por eso no se hace referencia a todos. La evaluación no surgió súbitamente, de la nada, ella obedece a distintos hechos, que le han generado que necesite mucho tiempo para su maduración, para su emergencia, en la ocasión menos esperada.

Siguiendo a Sánchez (2013), el presenta una breve perspectiva que pone en evidencia una variedad de praxis evaluativas dispersas, privadas de relevancia, aisladas, pero enclavadas en el acto educativo: como mecanismos ordenadores de disciplina, conducta, rutinas, tradiciones (morales); de la forma de ser de los evaluadores; de los medios de aprendizaje o de las oportunidades de ocupación en un puesto establecido.

Como medios verificadores (exámenes de conocimiento), relacionales y de castigo, de lo cual se recompensa o sanciona, se escoge, se integra o se descarta a los sujetos; así, por ejemplo, las pruebas finales de verificación o preparatorios que se hacen en el programa de psicología que se hacen en séptimo y que se requiere aprobar para poder realizar las prácticas profesionales a partir de octavo semestre.

Por ejemplo desde 1934, “los exámenes de cultura constituyen mecanismos de exclusión temporal o definitiva, según señala la normativa; en aquéllos son asombrosamente pomposos y rigurosos los rituales de vigilancia” “...mientras dure un examen —señala el Decreto 1074 de 1934— no permanecerá ni entrará en el aula persona distinta de los estudiantes que han de presentarlo, los profesores y vigilantes previamente designados, las supremas autoridades del colegio y los delegados del M.E.N.” (Ministerio de Educación Nacional, 1934).

Estas maneras habituales de vigilancia en la evaluación revelan una especie de ornamentación que admite afirmar que “el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar” (Foucault, 1976, p. 189). En este sentido “desde mitad del siglo pasado, como requerimiento para acceso a la educación universitaria, añadido al título de bachiller se pide un puntaje mínimo de sesenta (60) sobre una calificación máxima de cien (100), tanto en la prueba de cultura general como en la de conocimientos especializados...” (Ordenanza de 2289 de 1951, art. 3).

La Misión “Economía y Humanismo” que fue publicada por la Presidencia de la República (1954-1958), se ocupa del estado de la educación y aconseja en la evaluación:

Establecer para el ingreso a la educación superior, pruebas selectivas que puedan evitar a los no aptos; al mismo tiempo, sería preciso disponer para los “insuficientes” la oportunidad de encontrar su genuina aptitud, mediante herramientas de asesoramiento (aconsejado u obligatorio) de entidades que le ayuden a definir la orientación profesional (p.41)

En este trayecto vemos la incorporación de recomendaciones sobre la evaluación, donde se pasa de “exámenes de selección a la evaluación del trabajo escolar”, pero de una manera escindida, esto se implementa en 1962, a través del Decreto 45. “Esta figura jurídica saca a flote diversas prácticas evaluativas: lecciones, tareas, trabajos personales, presentación de cuadernos y pruebas objetivas practicadas en horas de clase (entre cinco y nueve calificaciones, según la distribución del calendario académico); asimismo, discrimina porcentajes en calificaciones: notas previas por periodo 60% y examen final 40%”.

En el mismo Decreto 45 de 1962 (Ministerio de Educación Nacional, 1962), también se plantea como otro tensor de evaluación: “La asistencia (obligatoria) a las actividades escolares, con independencia de los resultados de las notas parciales, señala la norma, gana el derecho al examen final el estudiante que haya asistido al 90% de las actividades programadas”; todo esto todavía predomina en las normativas y reglamentos estudiantiles de muchas universidades.

En el itinerario de la evaluación en Colombia Sánchez (2009) menciona:

Dos eventos importantes para la normalización de la evaluación acontecen a finales de la década del 60: La transformación (Decreto 3156 de 1968) del Fondo Universitario Nacional-FUN (creado en 1954), en el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-Icfes (órgano auxiliar del Ministerio de Educación Nacional, relativo a la inspección, vigilancia y evaluación de la Educación Superior); la creación del Servicio Nacional de Pruebas-SNP, en virtud de la protocolización del Acuerdo No. 65 de 1966, entre la Asociación Colombiana de Universidades-ASCUN (creada en 1957) y el Fondo Universitario Nacional, con el objeto de organizar el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional, mediante “la preparación, administración y evaluación de instrumentos cuyos resultados sirvieran a las universidades para los procesos de selección de sus estudiantes. (Icfes, 1999, p.2)

El decreto ley 088 de 1976 menciona que: “Contenidos y objetivos del aprendizaje; programas y currículos; metodologías y didácticas; funcionamiento de instituciones; proyectos y acciones; sujetos (estudiantes, docentes, directivos y administrativos) a través de exámenes de

validación, de habilitación, de homologación”, podrán ser habilitados para el ejercicio profesional (Citado en Sánchez, 2008, p.64)

Con la expedición del Decreto 088 de 1976 se configuró un discurso sustentatorio de la maquinaria evaluativa, que restaura la noción de evaluación desde un paisaje más amplio, “según la cual, los procedimientos evaluativos son instrumentos que permiten a los estudiantes, demostrar el dominio de contenidos y habilidades de diversas asignaturas propuestas en los programas de estudio; dominio que es exigencia para la continuidad en el sistema educativo”.

Con el Decreto 2343 de 1980 art.1, se reglamentó los “exámenes de Estado”, a manera de “pruebas académicas de cobertura nacional, de carácter oficial y obligatorio, que tienen como propósito comprobar niveles mínimos de aptitudes y conocimientos de quienes aspiran a ingresar a las instituciones del sistema de educación superior” (Ministerio de Educación Nacional, 1980).

Con la ley 30 de 1992, “se organiza el servicio público de la Educación Superior. Esta normativa señala funciones de suprema inspección y vigilancia del gobierno central, mediante la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos”; “prescribe los Exámenes de Estado; establece el Sistema de Universidades del Estado; instaura la autoevaluación institucional como parte de la acreditación; crea los Comités Regionales de Educación Superior (Cres), organismos asesores del Icfes, que en términos de evaluación tienen por función contribuir en la Evaluación Compartida de programas académicos”.

De acuerdo al artículo 67 de la constitución política, el Congreso expide la Ley General de Educación (Ley 155, 1994), que marca los medios vinculados con la noción, estructura, marcha y evaluación de la educación nacional: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.” (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

El acogimiento de los procedimientos de evaluación y la veneración a “la calidad en la educación superior”; así como la historia de los métodos de acreditación, no es tan nuevo como acostumbra pensarse. Sánchez (2012), expresa que “la Comisión Asesora de la Universidad de California” en 1970 “señala la necesidad de implementar exámenes profesionales en la perspectiva de acreditar programas y/o facultades (temporal o permanentemente), adoptar un sistema uniforme de créditos, operativizar y hacer efectivos los sistemas de transferencia, y mejorar el nivel de las facultades”.

Se podría decir como hermenéutica orientadora de lo que se quiere presentar como sistemas evaluativos en Colombia, según Quiceno (2003·), se pueden resumir en cinco fragmentos históricos:

1. “Reformas relativas a procedimientos evaluativos y examinatorios, puestas en marcha en diversos momentos del siglo XX, tienen y se hicieron con pretensiones de hacerse extensivas al conjunto del aparato educativo: todos los agentes educativos (alumnos y alumnas, maestros y maestras, personal administrativo y directivo, padres y madres de familia y sociedad en general); todos los niveles de educación; todos los entes territoriales”.

2. “Adopción de mecanismos de inspección, vigilancia, control, regulación..., de la educación en todas sus modalidades, formas y niveles”.
3. “Adopción de planes y programas centrados en la tecnología instruccional, que desde una perspectiva sistémica enfatiza la relación entre los objetivos comportamentales y el desarrollo de actividades; y persigue, mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje, la modificación de la conducta de los educandos y educandas”.
4. Acogimiento de “exámenes profesionales de conocimientos a nivel de los graduados” “ECAES”, con el fin de remediar ciertas dificultades referentes a la educación superior: “mejoramiento del nivel de las facultades y de los programas; selección de estudiantes para estudios de postgrado en determinados campos”; acogida de un nivel elemental de “uniformidad en estudios y programas universitarios y en sus sistemas de evaluación, de manera que se haga expedita el traslado entre facultades e instituciones”.
5. El MEN asume el reto de incursionar en las evaluaciones internacionales. Se adoptan “estándares internacionales para elaborar comparaciones con otros países sobre la calidad de la educación colombiana”.

De acuerdo con esto, para continuar con la delimitación de la conceptualización del término evaluación se agregan algunos conceptos de autores que se han ocupado del tema en el marco universitario, lo cual nos da licencia para tomar una postura frente al concepto.

El concepto de evaluación ha tenido diferentes exponentes. Para Díaz y Ordoñez (2008):

La evaluación es un *proceso sistemático de creación de conocimiento*, cuyo sentido es *aportar al entendimiento* de los diversos elementos interrelacionados en los que se dan los aprendizajes. (p. 41)

Para Bertoni (2007):

“La evaluación implica la problematización sobre los valores y el sentido de lo que ocurre en la situación observada. Evaluar es aprehender las significaciones propias, particulares de los actos humanos. Importa más en esta acepción, la aprehensión de los significados que la coherencia o conformidad con un modelo dado. La evaluación es multireferencial en tanto que debe aprehender significaciones heterogéneas. Está siempre abierta al sentido y, por lo mismo, es inacabada”. (p. 3)

Tradicionalmente, la evaluación está ligada a la producción de clasificaciones.

“Los alumnos se contrastan, y luego se clasifican, en virtud de un estatuto de excelencia, abstractamente definida o encarnada en el docente o en los mejores alumnos. [...] En el transcurso del año escolar los trabajos de control, las pruebas de rutina, los interrogatorios orales, la calificación mediante notas de los trabajos personales o de conjunto, fabrican “pequeñas” clases de excelencia, de las cuales ninguna es decisiva, pero cuya acumulación y suma prefiguran la jerarquía final” (Perrenoud, 2008, p. 10).

En la serie documentos de trabajo, la evaluación en el aula y más allá de ella, se propone el siguiente concepto de evaluación:

“La evaluación significa emisión de juicios sobre un asunto determinado e implica un proceso de investigación. En principio la evaluación es sinónimo de apreciación, estimación o valoración. La evaluación es la acción permanente por medio de la cual se busca determinar que avances han alcanzado en relación con los logros propuestos, que conocimientos han adquirido o construido y hasta qué punto se han apropiado de ellos, que habilidades y destrezas han desarrollado, que actitudes y valores han asumido y hasta donde estos se han consolidado. La evaluación es un proyecto en construcción permanente con la mirada puesta en el futuro, para que contribuya a mejorar los procesos de formación de los alumnos. De esta manera la evaluación se convierte en un elemento dinamizador y regulador del proceso pedagógico” (MEN, 1997.p.12).

A partir de los anteriores significados sobre evaluación y desde la forma como el profesor la pone en práctica se puede entender como su forma de examinar cuanto han aprendido los estudiantes

La práctica educativa docente y el significado de la evaluación

El ejercicio docente y su relación con la evaluación es una actividad que comprender lo que algunos autores como (García–Cabreró, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008), denominan una praxis más grande, guiada por los profesores en el medio institucional, es entonces en vista de que el significado de la evaluación hace parte de las actuaciones del profesor que establecemos esta relación.

Fullan (1993) plantea. “Desde hace algún tiempo los profesores están en el centro del rompecabezas *educativo*, pero también son el factor estratégico de su solución y ello por razones que aparentemente son contradictorias, y que él resume en su muy citada frase los docentes tienen el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación” (p. 220).

En términos generales, “toda experiencia humana es parte de eso que se llama práctica; sin embargo, la práctica es más que un hacer, ya que ella es parte de un sistema de significados y conocimientos, involucra valores, saberes, formas de ser, pensar y actuar. Visto desde esta perspectiva, la práctica educativa está cargada de significados” (Zepeda, 2011, p.244)

El ejercicio educativo docente puede ser estimado como parte de la profunda red de significados comunitarios. Afectado por otras praxis y al mismo tiempo las influencia, siguiendo a Tallaferro (2006): “Definiremos práctica educativa como la actividad cotidiana planificada y realizada por los docentes, orientada conscientemente por un currículo, en un contexto escolar y social, dirigido explícitamente a facilitar la construcción y evaluación de saberes y formación de los estudiantes” (p. 269).

Desde esta perspectiva, la práctica educativa tiene una directa relación con la evaluación, que pudiera ser “reflexiva”. Esto faculta para controvertir lo que se hace, expandiéndose a nuevos significados y posibilidades. “La reflexión como constituyente de la práctica tiene sus antecedentes –entre otras en la corriente de la pedagogía activa, sostenida por Dewey” (1989) en el siglo XX, que crea la diferencia entre “la actividad de “rutina”, erigida en la costumbre “y la

actuación “reflexiva” que es una atención dinámica, insistente y metódica de una convicción o conocimiento a la luz de sus fundamentos y de los resultados que se obtiene” (p.243)

Los docentes deben hacer frente a una decisión, que es decidir entre prácticas rutinarias o prácticas reflexivas. Tallaferro (2006) establece que “la formación docente recibida incide intensamente en el significado que se toma” (p.270)

Perrenoud (2008) subraya: “la reflexión sobre la propia experiencia es el corazón de la profesión. Es absurdo que los docentes no sean reflexivos para que los alumnos sean reflexivos, por lo tanto, es necesario que los formadores de docentes sean reflexivos” (p. 503).

Formar una opinión sobre la práctica educativa, es de renta, cuando hay un montón de problemas conectados con la enseñanza, el aprendizaje y sus modos de evaluación. Los profesores no logran, de forma individual, reflexionar sobre sus hábitos y la cultura de su sitio de trabajo, no obstante, casi todo en la escuela se orienta a que se desarrollen profesionalmente solos.

Según Villegas-Reimers (2003): “Auto cuestionar la práctica pedagógica rutinaria requiere de la mirada de otro, de un externo capaz de ponerse al servicio del profesor, requieren de un acompañante que sea capaz de acompañar a los profesores hacia la transformación de su significado y hacia una práctica educativa reflexiva” (p.243)

La estructura convencional como las prácticas corrientes alimenta una dirección cimentada en los individuos, no en la colectividad docente. Los profesores invocan

discursos como “mi curso”, “mis estudiantes”, “mi materia”, “tus resultados”, “tus problemas”. Son atípicas las escuelas que están configuradas para impulsar que los profesores reflexionen desde el punto de vista de significados, experiencias y adversidades compartidas o de propósitos colectivos. Según Perrenoud (2008) “la reflexión no debe ser un hecho retraído, si bien cada persona desarrolla procesos de reflexión sobre su práctica, lo que se debe favorecer es una actividad colectiva, compartida con otros, de modo que se tengan varias miradas y preguntas acerca de la experiencia y el significado” (p.14). Son maneras de ir agrandando las magnitudes y los significados de la evaluación.

El significado de lo sumativo y lo formativo en la evaluación

La atención sobre los productos evaluativos debe estar centrada en los significados que le dan los docente, cómo responde a unas demandas desde lo formativo y si satisface o no las exigencias de evaluar sobre unos determinados temas.

Como lo dice Córdoba (s.f):

En la evaluación sumativa el foco es la contestación del estudiante, la ponderación del docente sobre lo que significa la evaluación formativa acaba en un plano subalterno y no es cuerpo de estudio u observación.

Darle un significado formativo a la evaluación podría llevarlos a un acto continuo de valoración y reflexión sobre el progreso de la enseñanza y formación de los estudiantes y sería pieza connatural de la evolución del aprendizaje.

Otorgarle un significado a la evaluación, de índole formativo, conlleva para el docente estar a la *retaguardia de*, examinar lo que sus estudiantes realizan y la manera cómo lo realizan a partir de las pruebas que dejan de su proceder académico después de ejecutar una actividad evaluativa, para estimarlas y a la vez plantear opciones de variación y mejora que coadyuven a la formación de los estudiantes.

Una práctica en el aula que le dé un nuevo significado a la evaluación será aquella que lleve al maestro a reflexionar profundamente sobre cuando es necesario modificar y transformar sus significados y prácticas en beneficio de los estudiantes y les abra la probabilidad de ser mejores.

Según Black y William (2009) “debe quedar claro que no es el uso de algún tipo especial de evaluación lo que la hace formativa, sino el significado y uso que se hace de los datos”.

Por eso Andrade y Cizek (2010) concluyen:

“Toda definición de evaluación formativa debe basarse en su propósito, que incluye informar sobre el aprendizaje de los alumnos a maestros y directivos para orientarlos en la planeación de la enseñanza y retroalimentar a los alumnos sobre su propio avance, ayudarlos a definir cómo cerrar las brechas entre su desempeño y los objetivos establecidos” (p. 344).

De acuerdo con Rosales (2000). El objetivo de la evaluación formativa “es lograr un perfeccionamiento de docentes y estudiantes, desde lo profesional, desde lo personal, y por consiguiente, del resto de los componentes y funciones del proceso de enseñanza-aprendizaje como son: El desarrollo social y emocional de los estudiantes; la adquisición de conocimientos; la utilización y renovación metodológica de materiales educativos por parte de docentes y estudiantes; de cooperación dentro y fuera del aula; de auto desarrollo o autonomía para el perfeccionamiento personal” (p. 126)

Siguiendo a (Laveault, 2010):

“El desarrollo de la noción de evaluación formativa surge a partir del trabajo de Bloom, en países como Estados Unidos y Reino Unido se ha vuelto de gran actualidad por su potencial para mejorar el aprendizaje. También fue elaborada en el mundo de habla francesa y en el marco de la psicología cognitiva de Vygotsky (1987), con nociones como meta-cognición, regulación y autorregulación” (p.434)

Antecedentes

Damos a conocer la inspección de varios estudios relacionados con la investigación sobre significado de la evaluación, como antecedentes que alimentan el trabajo de investigación.

Antecedentes internacionales

A partir de un enfoque genérico los trabajos expuestos por Brown y Glasner (2003); Schwandt (2008); Tourmen (2009); Plottu & Plottu, 2009) en Estados Unidos identificaron los significados, modalidades, instrumentos y las estrategias de evaluación más utilizadas en las universidades muestra, constatando si existen ciertas tendencias en el uso de algunas estrategias o medios de evaluación en función de determinadas variables como la universidad o la titulación, y contrastar el significado del profesorado así como de los estudiantes sobre los procesos de evaluación de competencias, en especial en el escenario del practicum.

Las concordancias percibidas, entre las diferentes clases de evaluación están dirigidas a la participación y el total se fundamentan en las nociones de inclusión, diálogo y deliberación; que buscan la participación activa de todos los involucrados en las acciones y fases de la evaluación; que se conjugan a través del acuerdo; que responden a los imperativos de los participantes y consideran el punto de vista de cada uno; que originan impactos en los implicados y que, en este sentido, les resultan de utilidad; y finalmente , en comprender el papel de los evaluadores como facilitadores y la relevancia y significación de la participación de los estudiantes que no son expertos en evaluación.

Hernández (2013) y Álvarez (2011) realizaron un estudio documental de casos múltiple con el objetivo de analizar, describir y caracterizar los sistemas de evaluación especificados por las universidades públicas, facultades y departamentos para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y concretados en sus estatutos o normativa específica. Como conclusiones se identificó, por un lado, la obligación de encarar “cambios sustanciales en la normativa reguladora de la evaluación del aprendizaje en las universidades” y, por otra, “iniciar procesos específicos de formación del profesorado”. Finalmente, se acentúa en la exigencia de establecer tiempos y lugares de intercomunicación e intercambio de conocimientos, experiencias y significados sobre la evaluación en el marco de una colectividad enfocada al aprendizaje para toda la vida.

Son cada vez más reiteradas las publicaciones científicas focalizadas sobre la *evaluación del aprendizaje* en la educación superior, como por ejemplo, en España: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE), que han llevado a autores como Trillo y Porto (2009), a “preconizar la evaluación de estudiantes como una línea relevante en el estudio de la calidad universitaria” (p. 293). Estos autores muestran una exploración sobre las investigaciones realizadas hasta ese momento en torno a la evaluación del aprendizaje en la universidad y el significado es una dimensión en la que se detectan importantes carencias por ser un tema complejo y sensible reflejo de lo que ellos llaman “inmovilismos didáctico y pedagógico”.

En México, Cuadernos de Planeación y evaluación educativa, Revista Mexicana de Investigación Educativa; en Chile “la Revista Pensamiento Educativo Publicación de la Facultad

de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile”. Resumen la relevancia y como se relacionan estas investigaciones con el trabajo:

- Dicen de la necesidad de establecer un acuerdo “entre los profesores sobre los objetivos y la metodología para evaluar”.
- Necesidad de “una normativa que permita al profesor utilizar los procedimientos evaluativos más oportunos”.
- Hay que tener presente no sólo el significado que el profesor de cada materia le da a la evaluación, sino el interés del alumnado en cada uno de esos significados. Esto quiere decir que no se podría evaluar a todos los grupos de igual forma, hay que partir de lo que despierta el interés del estudiante para, desde ahí, ir evaluando.
- La evaluación como una ocasión para que el estudiante con detenimiento examine cuál ha sido su aprovechamiento del curso y cuál es su grado de conocimientos.
- El significado de la evaluación debe ser promover la cooperación entre los profesores. Este fundamento parte del supuesto que la competencia no es el único instrumento capaz de incentivar el deseo de superación. Junto a la competitividad está el apoyo y la capacidad de compartir los conocimientos de cada uno. La destreza de ponerse en consonancia con los compañeros habilitará a los profesores para movilizarse mejor en una sociedad en la que la interdisciplinariedad no es una elección sino un requerimiento.

Investigaciones de autores internacionales, como las de Ferrer (2004); Murillo y Román (2008); Artiles, Mendoza y Yera (2010), ponen al descubierto desde el punto de visto teórico, el imperativo de una mudanza referente a los significados y prácticas del profesor sobre la categoría evaluación. Estos autores coinciden en identificar y resaltar la necesidad de hacer más esenciales

las funciones pedagógicas de la evaluación, en las cuales se ubican heterogéneas y positivas funciones; por ejemplo, la evaluación debe contribuir para saber cuándo es necesario hacer adaptación de las acciones de enseñanza, considerando las necesidades de los estudiantes y de este modo enriquecer la calidad de la enseñanza.

Pese a ser tratadas con diferentes designaciones los autores armonizan en lo fundamental referente a los significados del concepto de evaluación que lo relacionan con varios tipos de evaluación: “Orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, creadora, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida, de afianzamiento del aprendizaje, de recursos para la individualización”.

Watts y García-Carbonell (2010) realizaron una investigación multidisciplinar que reúne distintos estudios denominada *La evaluación compartida*, con alumnos y profesores como partícipes en el proceso de evaluación, tanto del proceso como del producto. Se considera variables relacionadas con lo que para ellos debe tener el significado de la evaluación “con la coevaluación, la autoevaluación, la evaluación entre pares, la formación del maestro y la relación entre sí”.

Desde una perspectiva más actualizada se pueden citar los sugestivos aportes de Falchikov (2010); Lorenzana (2012); Ricoy y Fernández (2013), que analizan las diferentes funciones y significados de la evaluación, con acento en la evaluación formativa, pero ajustado primordialmente en el estudio de las ganancias de la cooperación en la evaluación entre el profesor y los estudiantes, encaminadas a entender porque un estudiante que tiene éxito puede constituir un valioso medio para reconducir el proceso con la finalidad de mejorarlo.

Hasta aquí lo que se puede observar en torno a la evaluación, es que en la literatura se encuentra infinidad de antecedentes sobre evaluación educativa, pero sobre el “significado de la evaluación de los aprendizajes” en educación superior y en el estamento de los profesores, en programas de psicología, no se encontró trabajos donde estos sean los actores principales en la proposición, orientación y desarrollo las investigaciones relacionados con ellos, sus procesos evaluativos y en este caso sobre lo que significan para ellos, lo que hace que esta propuesta investigativa llame la atención en cuanto su población, sus objetivos, el proceso metodológico y los resultados.

Antecedentes nacionales

Con la necesidad de mostrar una noción general de los trabajos investigativos realizados en Colombia acerca de evaluación, se destacan los siguientes trabajos:

Salazar, Bernal, Bustamante y Parra (2013), realizaron la investigación “*La evaluación de los aprendizajes en la facultad de educación de la Universidad del Quindío: Una mirada desde lo cognitivo*”. La tesis tiene como propósito investigar los “razonamientos implicados en la evaluación de los aprendizajes hasta llegar a la evaluación como experiencia de aprendizaje y de formación. Para ello se empleó la metodología cualitativa con un enfoque estructural, la cual permitió pasar de un nivel descriptivo de la evaluación de los aprendizajes y los razonamientos involucrados a una estructura explicativa e interpretativa de la evaluación”.

La población de estudio es una muestra de estudiantes de los programas de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío. Los hallazgos corresponden a la evaluación de los aprendizajes de varios espacios académicos como clases, talleres, conferencias, foros, salidas de

campo. La información se recolectó de dos estudiantes por espacio académico, en los casos en que la información suministrada por los estudiantes fue insuficiente, se hizo con los docentes.

Se encontró que la evaluación de los aprendizajes va desde evaluar un conocimiento memorístico, es decir, un conocimiento textual, hasta evaluaciones exigentes intelectualmente por involucrar los tres razonamientos: El analítico, el creativo y el práctico. El razonamiento analítico se estimula en la evaluación de la mayoría de los espacios académicos, basado en el análisis lógico; el analítico crítico y el creativo son los que menos se estimulan, seguido del razonamiento práctico.

Sánchez, en el año 2009 realiza una investigación sobre ¿"Cómo caracterizar las dimensiones ética y estética de la evaluación educativa"? "Este trabajo se sustenta en las elaboraciones teóricas que en el terreno de la evaluación han sido producidas por House, cuyo objetivo central se sitúa en dilucidar el marco en el que repetidamente se despliega la evaluación y colaborar al pensamiento en torno de la problemática de los procesos mismos de la evaluación educativa, concretamente, la valoración de la calidad (estética) y la justicia (ética) de las evaluaciones".

Sánchez (2009) llama la atención a propósito de la necesidad de abordar rigurosos procesos de reflexión ante las prácticas evaluativas:

Se requiere que la práctica de la evaluación sea más reflexiva en virtud de que el panorama actual de la evaluación se caracteriza por la vitalidad y el desorden. La escala a la que se lleva a cabo las actividades de evaluación, su omnipresencia y diversidad

hacen difícil su comprensión, incluso a quienes se mueven en este campo. Más alarmante aún es el hecho de que una mala evaluación puede deteriorar un programa social y ocasionar perjuicios a toda una clase social. “La importancia social de la evaluación es enorme; su interpretación, relativamente insignificante”.

Sánchez (2013) en su Tesis doctoral *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX* nos dice también que: “La evaluación, instalada en los sistemas educativos, funciona a través de una pluralidad de prácticas y discursos, como dispositivo de constitución de sujetos. La evaluación, como un nuevo panóptico, opera como herramienta para la homogeneización; para la vigilancia de los individuos, de las instituciones, de las poblaciones; para su regulación, su gestión, su normalización, su objetivación, su control, su dominio” (p,763).

El mismo autor, describe los trayectos de la historia de la educación colombiana (mediante el análisis de las condiciones que permitieron la conformación y consolidación de un saber sobre evaluación con pretensiones de autonomía y de la caracterización de los discursos que la enuncian, que la hacen visible y posible). También rastrea el origen de los sucesos que han permitido su emergencia, montaje y operación por medio de prácticas de poder; logrando un cuerpo teórico alusivo al desarrollo conceptual de la evaluación (teorías y meta teorías: ópticas, modelos, pensamientos, categorías).

Benavides (2005) realizó una investigación sobre “significado y sentido de la evaluación del aprendizaje en el programa de medicina veterinaria y zootecnia de la Universidad de Caldas”

(p. 12). Dicha investigación pretendía valorar y comprender el significado y sentido que tiene la evaluación del aprendizaje para los docentes del Programa de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad de Caldas; llegó a las siguientes conclusiones: Para los docentes prevalece la evaluación social sobre la evaluación pedagógica, entendida como un proceso que mide el nivel de aprendizaje, una evaluación tradicional de tipo cuantitativo, temporal, aislada, enciclopédica, memorística y clasificatoria, el docente interviene como un verificador con evaluaciones instrumentales, se mantienen la nota como determinante del rendimiento del estudiante con juicios de valor sobre el educando a quien se le realizan pruebas que responden más al saber del docente alejado del aprendizaje del estudiante.

Estas dos últimas investigaciones tienen relación directa con la idea de investigación que se trabajó, frente a esto se puede determinar el interés, novedad y utilidad del trabajo para el programa de psicología, ya que puede mostrar una perspectiva diferente u otros puntos de vista sobre el problema escogido como objeto de estudio. La investigación también puede aportar para dar respuesta a problemas prácticos de tipo social y educativo, y ayudar a reformular políticas, proyectos, programas, planes y actividades en la solución del problema.

Antecedentes locales

A nivel local se encontró un trabajo realizado por Hurtado, Jaramillo y Zúñiga (2005) en “Jóvenes e imaginarios de la educación física” realizado en la Universidad del Cauca; investigación donde se hace visible en un capítulo los procesos de evaluación instrumental en los que solo se tiene en cuenta la nota y la evaluación no responde a procesos de concertación-negociación y obedece más a procesos de presión ligados a la evaluación convencional.

Los resultados de la revisión de las investigaciones permiten sustentar la importancia de la presente investigación en cuanto a que no se encontró evidencia de un estudio concreto frente al significado que le dan los profesores a la evaluación en un programa de psicología.

En las investigaciones que se presentan como antecedentes en lo que tiene que ver con el tema de interés, nos sugieren de manera importante la posibilidad de hacer el estudio que dé cuenta del significado de la evaluación desde el contexto de nuestro programa de psicología, porque sobre la temática particular “Significado de la evaluación en programas de psicología” no se encontraron reportes de estudios en Colombia.

Contexto

Historia

De acuerdo con datos del municipio (2006), “Popayán representa menos de la quinta parte de la población del Departamento del Cauca con 236.090 habitantes”. Los pobladores del área urbana del Departamento es del 39%. El 42% de la población urbana está concentrado en el Municipio de Popayán.

La Universidad Cooperativa de Colombia, sede Popayán, ofrece el programa de psicología, que inició labores durante el segundo periodo de 1996, bajo norma interna de creación emitida por el honorable Consejo Superior el 20 de diciembre de 1995 en el acta No. 23. Código SNIES 5376.

El programa de psicología recibió el registro calificado el 21 de octubre de 2008, como evidencia del cumplimiento de los estándares mínimos de calidad. Se renovó el registro calificado el 19 de octubre de 2016, con vigencia 7 años.

Matricula de estudiantes: Según datos de registro académico, para el segundo semestre de 2017 hay 197 estudiantes en todo el programa de psicología, que se ofrece en jornada diurna. El programa cuenta en la actualidad con el grupo de investigación PSIEDU, con clasificación C en Colciencias.

Son 413 los egresados graduados del programa de psicología.

Población: El equipo de trabajo del programa está conformado por el Jefe del Programa de Psicología, coordinador de Prácticas y Laboratorio de Psicología y Coordinador de Investigaciones.

Cinco profesores de tiempo completo: Un Doctor en Sociología, dos con título de maestría y dos especialistas.

Catorce catedráticos: Un psiquiatra, un estadístico, una fisioterapeuta, un psicopedagogo y diez psicólogos, incluido el investigador que hace parte del Staff de profesores como asesor de prácticas y docente del área Clínica.

Del total de docentes, ocho docentes son egresados de la UCC Popayán, a los cuales la universidad enganchó y están viviendo su primera experiencia de iniciarse en la profesión docente.

Muestra

La muestra es un colectivo de cinco profesores de la facultad de psicología de la universidad Cooperativa de Colombia, sede Popayán, los seleccionados fueron quienes voluntariamente respondieron a la convocatoria abierta que se hizo en la facultad, los participantes tienen entre uno y hasta seis años de experiencia en docencia en el programa.

La formación académica está distribuida así:

Tres docentes estudiantes de Especialización.

Una especialista en Gerencia.

Un magister en educación- se graduó hace 20 años en Bogotá y se trasladó a vivir a Popayán.

Según el género hay cuatro hombres y una mujer.

Edad: Entre 24 y 47 años.

Pre configuración de la realidad

Teoría Formal Derivada de la Deducción

Guía de pre configuración

El primer momento significó una aproximación a la realidad por la vía inductiva que representó acercarse “al escenario de investigación”; esto es, entablar los contactos con los distintos individuos implicados como fueron los profesores del programa de psicología, para posibilitar un acuerdo de cómo iba a ser las relaciones, esto es el comienzo del trabajo de campo.

En la pre-configuración desde lo propuesto por Murcia & Jaramillo (2008). “Se hace un acercamiento a la realidad sociocultural desde una aproximación a la teoría formal (perspectiva deductiva) y a la teoría sustantiva (perspectiva inductiva), con el fin de focalizar un interrogante o problema de investigación respecto a la realidad que se desea comprender, la cual se denomina en esta propuesta "posible dimensión temática" (p.199)

Para este momento se construyó un cuestionario para conocer las ideas de los profesores sobre sobre evaluación. Se realizaron entrevistas semiestructuradas (ver Anexo 1), para el encuentro inicial con la vida de cinco profesores de la facultad de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Popayán. Las entrevistas se organizaron a partir de las siguientes temáticas:

- Relación del profesor con la teoría y la práctica de la evaluación desde su formación y experiencia.
- Instrumentos con los que evalúa el aprendizaje.

- Evaluación y los agentes que participan en ella.
- Relación académica con el estudiante desde la evaluación.

Pre-Categorías Encontradas

La información recolectada, se procesó y analizó siguiendo el curso propuesto por la teoría de Strauss y Corbin (2002) “mediante categorización simple, axial y selectiva; lo que permitió encontrar las primeras categorías emergentes”, es decir categorías que se construyen a partir de lo que se recoge en el análisis desde de las entrevistas semiestructuradas.

Strauss y Corbin (2002) son claros diciendo que “para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él” (p. 111). Según los autores “este trabajo es profundamente inductivo, ya que prescinde de una teoría para aplicar conceptos, leyes o dimensiones al texto que se está codificando. La codificación abierta resulta del examen minucioso de los datos para identificar y conceptualizar los significados que el texto contiene. Los datos son segmentados, examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias”.

Flick, (2007) nos aclara:

Existen dos tipos de códigos: abiertos e in vivo. Los primeros conceptualizan el fenómeno a través de la interpretación del analista, en cambio los segundos son frases literales que expresan las palabras usadas por los individuos. El resultado de la primera codificación es una lista de códigos de la que, al compararlos respecto de sus propiedades, dimensiones y significados, se obtiene una clasificación, mayor o de segundo grado, denominada categoría. A este proceso se le denomina categorización, y se refiere al resumen de

conceptos en conceptos genéricos.(p.103)

Strauss y Corbin, (2002) definen. “La codificación axial como un modo de identificación de relaciones entre las categorías obtenidas en la Codificación Abierta, esta relación está determinada por las propiedades y dimensiones de las categorías que se quieren relacionar, considerando que una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados (p.137)

Strauss y Corbin también definen las tareas involucradas en la Codificación Axial:

- a. Acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones, tarea que comienza durante la codificación abierta.
- b. Identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno.
- c. Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan hipótesis.
- d. Buscar claves en los datos que denoten cómo se pueden relacionar las categorías principales entre sí

Las pre-categorías que emergieron fueron:

- La evaluación relacionada con significados que están en la base de su experiencia y modelos formativos precedentes de los profesores.
- La Función calificadora y seleccionadora de la evaluación, que interviene al final como un juicio de *carácter social* orientado a confirmar y/o avalar a los alumnos.

- El Profesor como único responsable de la delimitación del tema, condición o grado de referencia que se ha de evaluar.

Descripción de las Pre-Categorías

Lo que se presenta es una primera descripción de la realidad, es decir una primera teoría sustantiva en la cual se da cuenta de las realidades singulares de los entrevistados, ya que se alimenta de la investigación en curso.

a. La evaluación relacionada con significados que están en la base de su experiencia y modelos formativos precedentes de los profesores

Los significados sobre evaluación son conocimientos procedentes de la práctica propia y la de los otros; es decir estos poseen un referente histórico. Este componente se estructura desde su vida en la universidad como un eje que el profesor usa para entender y desarrollar la evaluación. El componente histórico de los significados de la evaluación, es un elemento explicativo de los significados presentes en los profesores.

Para los profesores, la evaluación hace referencia a un sistema de normas que tienen la obligación de ejecutar con una función de control y vigilancia de los aprendizajes que se centra en identificar los errores del alumnado, buscando tener una información de cómo marcha el alumno. En este contexto la evaluación se propone a través de exámenes sobre lo que el alumno recuerda y se califica con un número. Si muchos alumnos no aprueban se propone la realización de más pruebas de recuperación, muy similares a las anteriores.

En este caso el significado de la evaluación está sujeta a las orientaciones del PEI del programa de psicología, entendido como un plan de normas con obligatorio cumplimiento. El profesor plantea la pregunta y el alumno repite lo que dice el libro o en explicaciones dadas por el profesor y no tanto referir sus propias ideas. Los procedimientos y las técnicas de evaluación son seleccionados y especificados con antelación para evitar toda improvisación.

El siguiente testimonio es un ejemplo de una pregunta de este tipo de evaluación en un examen: “Para Piaget el fundamento en sus teorías evolutivas es: a) Lo Social; b) Lo genético; c) El sujeto individual; d) El lenguaje”. Este profesor comenta, “Las preguntas tipo Ecaes son más fáciles de calificar y son muy objetivas y también así el examen es más práctico para el estudiante” (I: 3M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

b. La función calificadora y seleccionadora de la evaluación que interviene al final como un juicio de carácter social orientado a confirmar y/o avalar a los alumnos.

Para los profesores la función calificadora de la evaluación se define como la forma de establecer, de manera tan realista y precisa como sea posible, el nivel de conocimientos y de competencias alcanzado por el estudiante, para seleccionar a los más idóneos. La evaluación es dirigida por un modo que podríamos llamar conductista, por ejemplo, el significado de la evaluación se encadena con una inclinación por las respuestas de aprendizaje, la medición de desempeños, asociando la evaluación con premios y castigos como una conexión que nos lleva al aprendizaje. El significado de la evaluación, en este caso, es la medición de la eficiencia.

Se considera que quien evalúa tiene jurisdicción y poder para producir un veredicto general y que también puede precisar, con alguna autenticidad, lo que es deseable para los evaluados.

Según los profesores las respuestas que dan los estudiantes en actividades de evaluación reflejan lo que saben y piensan. La mayoría de profesores creen que se debe y puede evaluar de forma objetiva. Uno de los significados más arraigados entre los profesores es que, cuando aprueban muchos alumnos, se debe a que el examen ha sido demasiado fácil. Se considera incluso que el profesor que aprueba mucho es poco exigente, veamos un testimonio sobre esto:

Como profesores necesitamos establecer de la manera más realista, cual es el nivel de conocimientos que alcanzo el estudiante y el examen que diseñamos tipo test nos dice eso, solo con el examen sabemos cuál es el resultado del trabajo del estudiante y que sabe y de esa manera pasar a desaprobarlo o aprobarlo (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Los parciales son muy convenientes para saber cómo está el estudiante con la memoria que es muy importante, porque los estudiantes olvidan muy rápidamente y ellos deben demostrar que aprendieron, que saben la respuesta y de esa manera nosotros poder promoverlos o no, por eso es con la nota con que damos el juicio de si gana o pierde una materia (I:5M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

c. El Profesor como único responsable de la delimitación del tema, etapa o nivel de referencia que se ha de evaluar

En síntesis, los significados de los profesores, a la hora de elaborar sus instrumentos de evaluación, muestran que son únicamente ellos quienes tienen la responsabilidad de constatar en

la práctica de evaluar los conocimientos y capacidades. No obstante consideran que están por resolver todavía el diseño de instrumentos adecuados para valorar aspectos complementarios como la motivación y actitudes para comprobar el aprendizaje de sus alumnos, consideran a las pruebas escritas como las más idóneas para evaluar los contenidos y dicen usar instrumentos para evaluar los contenidos conceptuales como son: ítems de elección múltiple o preguntas cerradas, si bien, expresan que no deben ser las únicas que se utilicen para comprobar los conocimientos de los estudiantes.

La evaluación también está sujeta a la aplicación de instrumentos como la observación, los trabajos de los alumnos, exámenes, exposiciones y los portafolios o expediente individual por medio de los cuales comprueba sus resultados y problemas en referencia a las competencias. En este nivel se ofrece evaluaciones cuantitativas como las calificaciones las cuales decretan la acreditación de una materia o la certificación de un semestre.

La evaluación asociada a la medición es condicionante, propia de un paradigma empirista y tradicionalista de un enfoque instrumental. Se muestra cuando los docentes acentúan en el rigor estableciendo en el aula estructuras de poder vertical en las que el único que toma decisiones con respecto a la evaluación es quien está arriba, el profesor, predomina la heteroevaluación:

Yo les digo desde el principio del semestre que evaluó con cuestionarios y ganan el examen los que estudian y los que no, a repetir. (I:3M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Los estudiantes buenos se motivan cuando uno les dice que deben esforzarse más para sacar una buena nota y que es con los exámenes que deben demostrar lo que aprendieron. (I:4F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

En mi caso, cuando al estudiante le va muy mal le aconsejo que cancele la materia I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Estos significados de la evaluación se podrían asociar con formas y / o dispositivos disciplinarios, que solamente pretenden reunir información sobre la incorporación de conocimientos de los estudiantes. Foucault (1975), citado por Larrosa (1995) aduce que tales dispositivos evaluativos estaban trazados “(...) para permitir un control interno, articulado y detallado, que hagan visibles, a quienes están dentro de ella; en términos más generales, una arquitectura que operaría para transformar a los individuos para actuar sobre ellos (...)” (p. 44); o sea, para influenciar su conducta. Este estilo dio principio en palabras de Larrosa (1995) “a la clasificación de los estudiantes, a su selección y categorización de acuerdo con sus habilidades y su comportamiento, lo que promovía la imposición de castigos y recompensas” (p.45). Foucault “definió esto como un sistema de observación jerárquica, esto es, un conjunto de técnicas definitivas para llevar a cabo el poder disciplinario”.

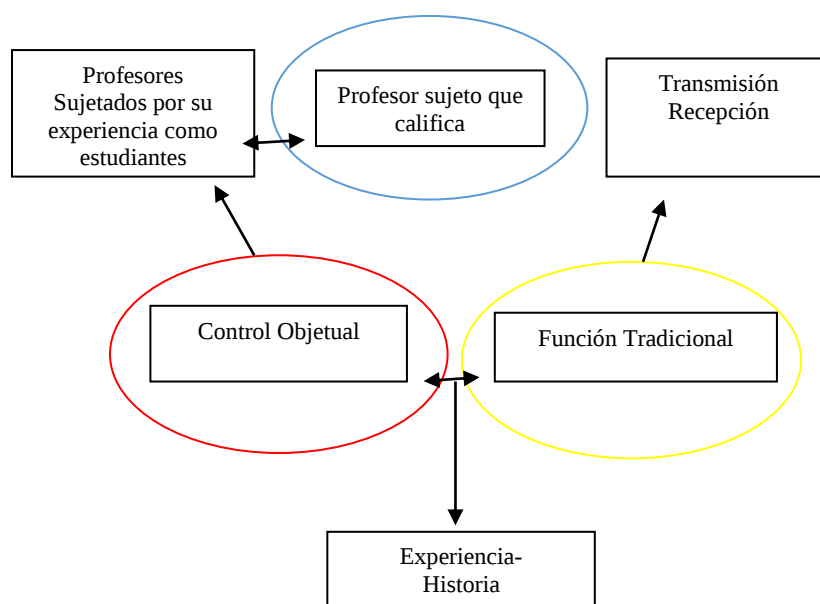


Figura 1. Estructura sociocultural encontrada. Fuente: Elaboración propia

La estructura presentada en el esquema muestra la relación entre las pre categorías, observando que estas se encuentran como en una urdimbre. Se observa en los profesores un significado de la evaluación alimentado por su experiencia cuando eran estudiantes. Su significado de la evaluación lo originan en los métodos y prácticas de cómo los evaluaron a ellos sus profesores.

En este mismo orden, en el profesor sujeto que califica se encuentra un significado de la evaluación que se reduce a dar una nota. Esto se expresa en categorías propias de un pensamiento pedagógico tradicional. Así la evaluación reproduce los métodos y prácticas propios de un orden vertical, en que el profesor es quien programa y diseña la evaluación y el estudiante solo contesta los exámenes o presenta los trabajos para dar cuenta de los temas vistos en clase.

El otro mediador que se instaura en el significado de la evaluación es el control, se refiere a que lo único que importa es que la evaluación mida el rendimiento, los resultados. La evaluación como instrumento de inspección de los resultados de los estudiantes, y básicamente, sirve para encasillar el alumnado.

a. Primera Construcción de Sentido

Los docentes, al evocar su experiencia como estudiantes en su pregrado, recalcan que, en esa fase, la evaluación era ejecutada con la finalidad de recoger notas para comprobar los aprendizajes que ellos habían adquirido. Este conocimiento que se adquiere después de haber vivido, sentido o sufrido los docentes en su periodo estudiantil, se duplica en sus prácticas

evaluativas presentes en las cuales se muestran actuaciones propias de un currículo técnico encauzado hacia la repetición de conceptos derivados de una plan previamente diseñado orientado a certificar el aprendizaje de los conocimientos básicos apartados por ellos mismos.

Los profesores como encargados de desarrollar las prácticas educativas se fueron estructurando en función de la transmisión de conocimientos que están en el programa del curso que enseñan y en la medición del conocimiento adquirido por el estudiante. De esta forma, el docente inicia a instruir aquello a partir de lo cual va evaluar: Hablan que, la evaluación se desarrolla desde su experiencia previa y conocimiento sobre evaluación y el contexto de la universidad para la evaluación.

La experiencia como profesores corresponde a su etapa estudiantil y al tiempo que llevan ejerciendo esta labor, algunos de ellos ingresaron a la docencia en la misma universidad donde trabajan ahora y otros lo hicieron en otras zonas del país; algunos lo hicieron después de haber estado poco tiempo desempeñándose en su profesión. El conjunto de profesores estiman sus inicios en la docencia como un lance no muy distante en el tiempo, en el que el ambiente académico era distinto; tal vez con estudiantes con mayor motivación y más suficiencias, y con un contexto institucional donde se hacía carrera de manera más lenta y se favorecía menos los indicadores externos de productividad.

Con relación al significado sobre evaluación reconocen que ellos buscan la constatación de si el estudiante sabe repetir las informaciones dadas. El profesorado prevé formas de reconocer el resultado de lo realizado.

Generalmente se realizan muchas pruebas o exámenes mínimo tres por periodo, eso dice el reglamento, esto no ha cambiado nada desde cuando yo era estudiante. La calificación final resulta a partir de promediar los resultados obtenidos en los exámenes parciales que uno trata de suavizar cuando les va mal con trabajos realizados o de la actitud del alumnado, esto tampoco ha cambiado a cuando yo era estudiante (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Cuando muchos estudiantes pierden la evaluación, se habitual organizar trabajo de ‘recuperación’, con el fin de apoyar que algunos alumnos ganen la nota, cuando yo fui estudiante se hacía recuperación cuando a la mayoría del curso le iba mal (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Cuando yo fui estudiante había un profesor que cuando uno tenía más notas buenas que malas, una buena le borraba una mala, yo copie eso y lo pongo en práctica ahora con los estudiantes (I:5M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Para constatar el aprendizaje yo recolecto las notas con trabajos, exámenes, exposiciones, es de las misma manera como me tocó a mí de estudiante (I:3M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Los profesores establecen que no hay una diferencia sustancial entre su experiencia y la práctica sobre evaluación pues estas marchan a la par porque realizan las actividades de evaluación como los evaluaron a ellos, sobre todo porque evaluar de la forma como lo hacen se estima adecuado.

Los estudiantes están acostumbrados a que se pregunte, lo que está en las copias, en una ocasión hice unas preguntas que obligan a los estudiantes a pensar y todos me reclamaron, que eso no estaba en el libro (I: 3M/Inst: PG/T:GD/E:Co).

En mi caso yo entrego el examen y doy plazo que lo entreguen al otro día y hubo mucha protesta de los estudiantes, dicen tener que hacer otras cosas y me pidieron un examen tipo test (I: 4F/Inst: PG/T: GD/E: Co).

Es importante anotar la trascendencia y reconocimiento que los profesores le dan a las significaciones asumidas por la universidad sobre la evaluación como un conjunto ordenado de normatividades con obligatorio cumplimiento, con un destino de control y supervisión de los aprendizajes y de los individuos en el orden operativo.

Precisamente aquí tengo el reglamento de la Universidad Cooperativa de Colombia, donde se establece la evaluación académica, dice: “la cual se realiza por medio de pruebas orales o escritas, acordes a los objetivos de la asignatura correspondiente y al proceso de aprendizaje determinado y realizado” (I: 4F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Yo me ciño a lo que dice la u, no puede ser una sola nota y cumplo con los tres cortes obligatorios I: 1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Los estudiantes saben que conmigo la evaluación es muy estricta, no me gusta que se copien, por eso llevo hasta tres formatos diferentes a una evaluación I: 2M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Los profesores no se describen como tradicionalistas en lo relacionado con la evaluación, sienten que han avanzado porque conducen la clase a través de preguntas, aclaran las dudas de los estudiantes y los motivan al estudio.

Mis clases me gusta plantearlas de forma que los estudiantes hagan muchas actividades y consulten bibliografía y al final del proceso voy a comprobar hasta donde aprendió (I: 2M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Configuración de la realidad

Re Direccionando el Camino de la Comprensión

Desde los hallazgos, se pudo realizar una primera descripción de la realidad de la evaluación que está relacionada con significados que están en la base de la experiencia y modelos formativos precedentes de los profesores, la función calificadora y seleccionadora de la evaluación, que interviene al final como un juicio de *carácter social* orientado a comprobar y/o certificar a los alumnos y el profesor como único responsable de la demarcación del blanco de evaluación, condición o grado de referencia que se ha de evaluar.

Esto corresponde a una primera teoría sustantiva, en la cual se encuentra en el instrumento que la experiencia y la formación del docente inciden en el significado de la evaluación.

La evaluación que los docentes realizan a los estudiantes se limita a exámenes puntuales, existen diferentes estrategias de evaluación que permiten que la medición del aprendizaje sea constante y que no se limite sólo a exámenes.

Después de hacer una lectura a las prácticas evaluativas descritas por los profesores, se puede decir sin entrar en juicios valorativos, que los docentes son conscientes de la necesidad de que institución y ellos reciban formación sobre evaluación, sin embargo, se observa que no son muy claras las estrategias para lograrlo.

Las preguntas y los objetivos de investigación se han enunciado a partir de las categorías emergentes desplegadas en el primer momento, producto del trabajo de campo y la teoría formal que se deriva de ellas.

Guía de Configuración

Especificando el problema de investigación

¿Cuál es el significado que le dan los profesores a la evaluación a partir de su experiencia y formación docente, en el programa de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia de la ciudad de Popayán?

Objetivo General

Comprender los significados de la evaluación de los aprendizajes en el ejercicio docente, en el programa de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia Popayán.

Objetivos Específicos

Identificar los significados sobre evaluación que los profesores han construido en su ejercicio docente.

Conocer los significados de evaluación que subyacen a las prácticas Docentes.

Interpretar los juegos de relaciones entre Formación y evaluación que los profesores han construido en su ejercicio docente

Metodología

Enfoque y diseño de investigación

Teniendo en cuenta que la investigación busca comprender el significado que los profesores del programa de psicología le dan a la evaluación, se trabajó bajo la guía del diseño de complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008 p. 10), que parte de identificar el influjo de los distintos planteamientos de investigación social: “La teoría fundamentada, la tendencia de la inducción analítica, el naturalismo y la etnografía reflexiva, para establecer una propuesta que no desconozca la importancia de la comprensión del fenómeno social desde las redes de significado, otorgados por todos los sujetos influidos por él”. El esquema metodológico tiene **tres momentos**, los cuales se interrelacionan a lo largo de todo el transcurso de investigación, con el propósito de ir dando forma a la estructura sociocultural, la que es trenzada desde los mismos actores sujetos de investigación.

Primer momento: pre-configuración de la realidad

Este se realiza desde de dos abordajes que se desarrollaron paralelamente para aproximarnos a la realidad, es decir a los profesores del programa de psicología.

“El primero es de características deductivas, apoyado en la teoría formal consultada para dar emergencia a unas primeras categorías temáticas. El segundo es de tipo inductivo, que constituye la búsqueda de teoría sustantiva, a partir de la identificación y familiarización del

contexto desde la construcción de una guía de pre configuración (entrevista semiestructurada). A partir de estos dos abordajes, se reconocen las pre categorías desde lo formal y lo sustantivo dando origen a la pre estructura sociocultural, la primera construcción de sentido y la emergencia de la dimensión temática, lo que posibilita la entrada al trabajo de campo” (Murcia & Jaramillo, 2008, p.97).

Con la entrevista semiestructurada se buscó caracterizar las prácticas evaluativas, que permitió darse cuenta de experiencias que se venían desarrollando al interior del programa de psicología. En esa herramienta se anotó información que daba cuenta de los profesores, de su experiencia, el tiempo en la universidad, la descripción de la práctica evaluativa en sí, objetivos, los conceptos en que se soporta, situaciones de la práctica evaluativa en términos de métodos, estrategias, herramientas didácticas que incorpora para el desarrollo de la práctica evaluativa, aspectos institucionales de la evaluación en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) o PMI (Plan de Mejoramiento Institucional),

Segundo momento: configuración de la realidad

Desde la propuesta metodológica de complementariedad, la configuración se da comenzando de la pre-estructura encontrada, se confecciona una segunda guía que ayuda a rastrear “la estructura propiamente dicha de la realidad investigada”, a través de un procedimiento profundo de trabajo de campo.

Para dar continuación con el proceso se definió como técnica de recaudación de información los grupos de discusión, desde los cuales se aplica una guía de preguntas, cuyo

propósito fue profundizar en el significado de la evaluación. De los grupos de discusión hicieron parte cinco informantes, cuatro hombres y una mujer.

En el segundo momento inicia el “trabajo de campo propiamente dicho, porque se pone en camino el diseño elaborado. Lo más importante en este proceso es lograr la saturación total o teórica de los datos a través de la relación persistente y permanente que se establece con los informantes, a tal punto de alcanzar un alto nivel de empatía y que posibilite la veracidad de la información recolectada”.

Tercer momento: reconfiguración de la realidad

En este momento, se revela los descubrimientos de la investigación, donde se redimensiona la estructura sociocultural, a partir de la relación: elementos teóricos, interpretación del investigador y datos culturales; es decir, se inicia la comprensión de sentido a una estructura sociocultural.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Entrevistas semiestructuradas: Se entienden como encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylos y Bogdan, 1987).

Retomamos lo que plantea Denzin y Lincoln (2005, p. 643, citado por Vargas, 2012), para quienes:

1. “El investigador antes de la entrevista se prepara un guion temático sobre lo que quiere que se hable con el informante”.
2. “Las preguntas que se realizan son abiertas”.
3. “El informante puede expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso desviarse del guion inicial pensado por el investigador cuando se abren temas emergentes que es preciso explorar”.
4. “El investigador debe mantener la atención suficiente como para introducir en las respuestas del informante los temas que son de interés para el estudio, enlazando la conversación de una forma natural”.
5. “Durante el transcurso de la misma el investigador puede relacionar unas respuestas del informante sobre una categoría con otras que van fluyendo en la entrevista y construir nuevas preguntas enlazando temas y respuestas”

Grupos de discusión:

En relación a este método de recolección de información nos apoyamos en las propuestas de varios autores especializados en el tema: Callejo (2001), Krueger (1991), Ibáñez (1979), Morgan (1998). Los datos se recolectaron a través de grupos de discusión, con cinco participantes, organizados en torno a preguntas (denominadas detonantes). El trabajo con el grupo de discusión se adelantó en torno a las experiencias compartidas y así poder reconocer los significados que sustentan la manera de evaluar, asegurando un clima de privacidad de la información. Las sesiones grupales, tuvieron una duración de un promedio de una hora de trabajo. Los datos se registraron en grabadora manual, después se transcribió este material para su análisis.

Escenarios e informantes claves

Para la selección de los informantes clave, se estableció algunos criterios que, a nuestro juicio, presentan las "características típicas" para la investigación. (Tejada, 1997, p. 92) Tales criterios fueron:

- Ser docentes adscritos solo al programa de psicología.
- Desempeñarse en la facultad como mínimo hace un año.
- Evidenciar una actitud abierta, flexible y cordial para permitirnos su seguimiento en el trabajo de campo.
- Ser sujetos que aportaban una rica información y que se tenía cierta confianza como para entablar charlas profundas sobre la evaluación en el programa de psicología. Los informantes son claves porque conocen el programa de psicología como egresados y ahora vinculados como profesores, participan de las reuniones que convoca el programa, permanecen en las instalaciones del programa, algunos se han desempeñado en otras universidades, manifestaron su interés de participar de esta investigación y por eso se tuvieron en cuenta:
- Tres profesores se seleccionaron por su liderazgo en el desarrollo de actividades de orden académico como conferencias, seminarios, foros, dentro del grupo de Docentes de la Facultad y que a su vez eran estudiantes de especialización en diferentes áreas.
- Una profesora que asistía regularmente a las reuniones convocadas por el programa de Psicología y que estuvo involucrada en el tema como ex directivo del programa. Una dificultad en el programa de psicología era la inasistencia de los catedráticos a las reuniones convocadas por el programa, la profesora en mención se diferenció porque

siempre asistía y se desempeñó como coordinadora de prácticas lo que le permitió tener contacto con los asesores de práctica y conocer las problemáticas relacionadas con la evaluación.

El número de informantes claves considerados en el estudio fueron cinco (1 mujer y 4 hombres). Sus edades oscilaron entre los 24 y los 47 años.

Dos de los profesores o informantes clave inician su segundo año en la docencia universitaria y los restantes, tienen de 3 a 6 años de vinculación laboral con la Universidad Cooperativa de Colombia.

De los informantes clave, cuatro profesores tienen vinculación laboral como profesor de Cátedra y dos de tiempo completo.

Procesamiento de Datos

Se procesaron según el método aconsejado por la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002); empleando “la codificación como un modo sistemático de ampliar y refinar las interpretaciones de los datos. La codificación se realizó manual haciendo agrupaciones desde las categorías más simples o abiertas” que le deja saber al investigador por qué caminos transcurrirá la investigación. Siguiendo a Flick (2012) “se empiezan a codificar los datos en función de las distintas categorías que van surgiendo, codificándolos en tantas categorías como sea posible, ajustando las nuevas que emerjan a las ya existentes, si esto fuese posible”. “Se trata de clasificar las expresiones contenidas en el texto según sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias de palabras) para asignarles anotaciones y conceptos (códigos)”. Luego pasamos por las axiales o conceptuales.

Para la codificación axial Strauss y Corbin (1990) dicen: “es el proceso de relacionar subcategorías con una categoría. Es un proceso complejo de pensamiento inductivo y deductivo que implica varios pasos. Estos se realizan, como con la codificación abierta,

haciendo comparaciones y preguntas. Sin embargo, en la codificación axial, el uso de estos procedimientos está más centrado y dirigido a descubrir y relacionar categorías en función del modelo de paradigma” (p. 144). Tiene que ver con relacionar las categorías, “hasta obtener las categorías selectivas, las cuales se relacionaron en la estructura sociocultural final encontrada. Para ello, a los informantes se les asignó un código haciendo una separación de los datos recogidos y ubicándolos en las diversas categorías de codificación”:

I:	Informante
1F, 2F:	El número corresponde la informante y la letra al sexo: Femenino
1M, 2M:	El número corresponde al informante y la letra al sexo: Masculino
INS:	instrumento
PG:	Pregunta Guía
GD:	Grupo de Discusión
E:	Etapas de la investigación
CO:	Configuración

Aspectos Éticos

Al iniciar la investigación se contó con la autorización de la decanatura y de los Profesores de la facultad de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, Popayán.

Se realizó un primer contacto vía email a través del cual se convocó a una reunión. Una vez reunidos los participantes se les solicitó su colaboración y se procedió a explicarles el objetivo de la investigación, la dinámica a utilizar en los diferentes encuentros y la finalidad de los datos que se obtuvieran durante el tiempo de trabajo conjunto.

Los docentes que aceptaron voluntariamente formar parte de la investigación firmaron el consentimiento informado (ver anexo) permitiendo al investigador hacer uso de los datos obtenidos en el estudio y publicarlos con fines académicos tanto universitarios, institucionales y de la comunidad en general respetando las identidades y haciendo uso ético y adecuado de los mismos.

Se preservó la identidad de los informantes a través de la asignación de códigos personales para mantener su anonimato.

Reconfiguración de la realidad

Construcción de Sentido

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en sus políticas y sistema de formación y desarrollo profesional docente en 2012 dice lo siguiente:

El reconocimiento del carácter mediador de la actividad docente como participe potencial de las interacciones que se establecen entre los sujetos educativos y el conocimiento, implica entonces visibilizar la experiencia y la formación de los profesores en el proceso de evaluación de los aprendizajes y los procesos de análisis situacional de su propia realidad.

En este sentido, cuando los profesores van a su quehacer evaluativo se topan con diferentes realidades como por ejemplo que tienen muchos conocimientos teóricos generales que han adquirido durante su experiencia y formación a lo largo de toda la actividad profesional, pero que las experiencias de formación que tienen son resultado sólo de iniciativas aisladas y, no de políticas con soporte institucional, encontrando desafío en cómo construir un camino de continuidad en la formación que les permita la conformación de equipos profesionales competentes para liderar procesos de modificación educacionales, como lo reafirma la UNESCO (2005): “la discontinuidad en la formación afecta la creación de equipos profesionales reflexivos, estables, que puedan producir acumulación de experiencias y conocimientos” (p. 36).

Otro elemento que se cuestiona en la Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina en los procesos formativos y/o de capacitación, tiene lugar en gran proporción por la dimensión práctica de los contenidos que han recibido los docentes sobre evaluación. Aunque es cierto que hay una aveniencia en que los temas y las metodologías no pueden ser comprendidos independientemente, resulta notorio la valoración altamente positiva que hacen los docentes sobre los contenidos recibidos sobre evaluación de los aprendizajes.

La UNESCO (2005) apunta lo siguiente: “Cuando les preguntamos a los profesores por qué son evaluados de ese modo, hablando de los contenidos detectamos en primer lugar que «El enfoque actualizado de los contenidos, es el aporte teórico más relevante reconocido por los participantes»” (p. 145). Definitiva, la Teoría de la Evaluación constituye un conjunto sistemático de conocimientos que aborda en alto contenido cuestiones conceptuales y cuestiones epistemológicas más que cuestiones prácticas de la evaluación.

Kriztynita (2013) dice:

La comunidad en la que habitamos puede delinearse como una sociedad que aprende, por- que la llave del éxito es el conocimiento. “Es una sociedad caracterizada por el intercambio fluido de información, en la que el aprendizaje no es un proceso aislado y solitario. Así, la sociedad pone a disposición de los ciudadanos infinidad de recursos formativos, recursos que deben aprovecharse para que las personas que aprenden las distintas profesiones y roles asuman la noción de aprender durante toda la vida. (p.99).

De esto no se libra la profesión docente. Meretz y Kennedy (2013) dice aprender a enseñar y a evaluar “no es un suceso eventual ni de corta duración, sino un curso que dura toda la vida,

empieza cuando quien desea hacer de la docencia su profesión, toma su primera clase en una institución de formación profesional o docente y acaba cuando la vida lo coloca por última vez frente a sus alumnos” (p.8)

Considerado así, formarse en evaluación, es un proceso continuo y construido socialmente, apunta a modificaciones dinámicas en los significados y las rutinas educativas de los docentes. Trasmutaciones que deben contestar a la intranquilidad y necesidades particulares de cada uno y a las que sólo se arriba contravirtiendo los significados, la práctica particular, examinándola desde ella misma.

“Formación docente y práctica evaluativa”. Un problema de la formación

En esta categoría la relación se establece entre lo que el contexto brinda desde su ámbito socio-político y cultural, el lado político-educativo, la estructura del campo académico, la singularidad de la institución donde se trabaja y el posicionamiento en que se une o fractura con las costumbres preexistentes y las reseñas que hace evidentes respecto a lo existente. Becerra (2016) dice:

En primer lugar, que ha llegado el momento de que el servicio social de la educación exija de las personas que lo prestan no sólo unas competencias específicas, sino un desarrollo profesional que se adquiere progresivamente en un proceso altamente especializado en el que se interrelacionan cognitivamente el conocimiento del contenido con el conocimiento didáctico del contenido. (p. 52)

Barnett (2002) refiere, “la enseñanza universitaria ha tenido cambios sustanciales que requieren de nuevos dispositivos, tanto institucionales como organizativos para lograr la deseada mejora de la calidad e innovación de la práctica educativa y evaluativa”, en este mismo sentido Bozu (2010) y Zabalza (2012) exponen que la “formación del profesorado universitario se convierte en un elemento fundamental para fomentar experiencias de innovación docente que contribuyan a la renovación de metodologías, así como a la mejora del significado de práctica educativa y evaluativa”.

Cualquier persona con un conocimiento de un campo del saber puede, en un comienzo, enseñarlo; ¿pero con ese dominio basta? El profesor sigue teniendo como principal tarea la de enseñar y evaluar conocimientos; así mismo, se entrelaza y está fuertemente relacionado con: La importancia de planificar la formación desde una visión que demanda el robustecimiento de la formación inicial, a partir de una reflexión que demanda la voluntad de saber más allá de una relación cosificada con el conocimiento, para ganar dinero, para ser reconocidos, para mantenerse en un sistema de investigadores. Para no ser simplemente: “un profesor explicador como planea Rancière (2003) y De que me valgo en el proceso de evaluación de los estudiantes y La evaluación como práctica social o educativa, todas ellas están relacionadas entre sí, pues unas y otras fundamentalmente articulan todo el proceso de significado de la evaluación de los aprendizajes.”

Sobre estos aspectos un profesor comenta:

Tenemos una formación académica recibida en la universidad que nos deja preparados en saber ciertas temáticas, pero ser profesor no puede ser solamente dar ciertas

temáticas, existen especialidades en la docencia que requieren mucha formación como es aprender a evaluar bien. (I: 5M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

La formación evaluativa docente

Una de las categorías de relevancia en la universidad, es la necesidad de formación inicial de los profesores en evaluación. Recordemos que esta función de capacitación de los profesores en la Universidad Cooperativa no surge desde su origen en la Ordenanza 001 de 1996.

La formación de los profesores, en este marco de referencia del programa de psicología y de la UCC, solo aparece hasta el año 2002 cuando para los programas de psicología el M.E.N formula los estándares de calidad y la obligatoriedad de obtener el registro calificado para el funcionamiento de los programas. Hasta entonces, la formación de los profesores se reducía a un modelo basado en la competencia profesional y probablemente en la observación y emulación de un maestro. La formación de los profesores, desde el inicio de la historia del establecimiento, tiene un significado vallado a los temas de normatividad del programa y de estándares de calidad, pues lo que se pide es hacer evaluaciones tipo pruebas saber y se reduce a cumplir con los tres cortes para obtener mínimo tres notas y reportar quienes aprueban y quiénes no.

Chacin y Briceño (2008) explican que “para enseñar no basta con saber el contenido de una asignatura. Esto puede ser suficiente desde un punto de vista administrativo, pero no desde un enfoque profesional” (p. 22). Igualmente Tedesco (2003) afirma: “enseñar no se reduce a una transmisión de conocimientos en el marco de una disciplina, y evaluar es una actividad que

requiere mucha más preparación. Por ello, el profesorado universitario, además de ser experto en su materia de estudio, también precisa conocimientos” (p.7). Dos profesores lo plantean a continuación:

Para un buen desarrollo profesional es muy importante la formación para la práctica Docente, y para mejorar los resultados de los estudiantes en las pruebas, porque entre mejor este planificada la formación en evaluación, más significativa sea ésta, mejor será mi actuar en el sentido de mejorar el enseñar y evaluar con más herramientas. Cuando era estudiante en la U no me imaginé ser un profesional de la docencia, estoy trabajado con lo inicial que aprendí (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Desde el enfoque tradicional, que un profesor solo enseñe y evalúe contenidos a los estudiantes para adquirir conocimientos y habilidades en campos específicos está bien. Por eso los profesores no somos muy diferentes de los profesores que nos enseñaron. No ha habido un proceso de cambio. (I:3M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Para Zabalza (2012) en “el contexto nacional, la formación pedagógica del profesorado universitario es una realidad relativamente reciente”. La formación del profesorado universitario no se encuentra regulada, siendo así los docentes universitarios los únicos profesionales que no requieren, legalmente, una formación específica en docencia para poder ejercerla.

Esta posición del profesor muestra que la formación para la enseñanza y la evaluación es un elemento muy valorizado, para el desarrollo profesional. Formarse, esa categoría dada a la

función de lograr experticia en términos de ampliar las capacidades en el proceso de hacerse profesor ulterior al título del pregrado es tomada con persistencia por algunos de los profesores del programa de psicología como faro de actuación, comunicación y relevancia de su vida en la institución, como lo amplía un poco más el siguiente relato:

Se necesita mucha formación del docente; se nos exige mucho sobre todo con las pruebas saber pro porque con los resultados nos comparan con otras universidades y ver si se está cumpliendo con las tareas requeridas por el tema de calidad, de ahí la importancia del profesionalizar más nuestra labor docente para enfrentar mejor los nuevos desafíos y cambios que demanda la educación (I:4F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Es fundamental la formación porque entre más relevante sea está mucho mejor para el ejercicio de la docencia. Si nos brindan nuevas formas de enseñar y es una cosa que está relacionada con lo que es la realidad y lo que necesitamos, eso permitirá que nuestro quehacer esté mejor orientado y podamos utilizar muchos instrumentos y técnicas como por ejemplo en la evaluación (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Por eso, es de reconocer que esta necesidad y tendencia de la formación profesional del profesor le permitirá apropiarse de su poder de quebrar lo obligado y normativo para así poder comprometerse con actitudes de orden epistemológico más frescas que favorezcan su liberación en el departir con el otro y en el otro, aspecto que ha sido racionalizado por varios investigadores como Amador *et al.* (2012) y Bozu (2010), quienes contemplan en ello como una de las oportunidades de la universidad dadas las demandas del mundo globalizado.

Se plantea que las ideas de lo esbozado en los descubrimientos se allá en lo dicho por Cobo (2005), quien lo expresa así:

Entre los objetivos de la educación está una formación acorde con los retos actuales y futuros de la sociedad del conocimiento: Una educación de calidad para todos(as) a lo extenso de toda la vida; tiene, por tanto, que recaer no sólo en la preparación profesional del docente, igualmente también debe ser concerniente con el florecimiento de la institución universitaria. (p. 30)

Estas representaciones; sobre la formación inicial del docente se orientan al desarrollo profesional y en la voluntad que toman de poner en práctica un proyecto personal, en vista que, la universidad apoya con una baja proporción en la construcción de sapiencia y maestría.

La mayor proporción viene de los complejos lazos contextuales que surgen en la sociedad y en los años modernos por el peso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación que se han transformado en una “escuela paralela” como lo dice Díaz (2006) en nuestro proceso formativo:

El docente, en la mayoría de los casos, no dispone de un plan de formación permanente. Una vez concluidos los estudios universitarios, se ingresa al ejercicio profesional o se inicia un ejercicio docente con un conjunto de saberes dispersos, difusos, superficiales que lo acompañan durante su desempeño; a los cuales se suman la rutina, el conformismo, condiciones adversas del medio, escases de programas de formación

sólidos que se apoderan del docente, ayudados por un compromiso endeble que no ha podido desarrollar. (p. 14)

En resumen, los significados que los profesores confeccionan sobre la formación para la evaluación como una parte primordial de ellos, se aviva desde ideas centradas en el concepto de formación como algo permanente; que permita ir adaptándose a través del dominio de habilidades, destrezas y significados donde es imprescindible una capacitación pedagógica, para desempeñar una tarea como la evaluación. Con respecto a ello dos docentes comentan:

La actividad formativa debe tener como objetivo asistir al profesorado para hacer mejor su trabajo como educador: planear y proyectar mejor la evaluación, gobernar con eficacia el grupo clase y acoger la heterogeneidad de alumnos, ayudar a llevar a cabo las tareas de valoración, hacer ver el alcance de la labor en equipo y dar recursos emocionales para enfrentar los movimientos de la vida profesional. Sin embargo estamos lejos de recibir eso en la Universidad que nos contrata (I: 2F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Con más formación a través de que nos ayuden con posgrados en educación por ejemplo podemos responder mejor en esa labor tan difícil de enseñar, evaluar y guiar a los estudiantes, así podemos producir nuevos significados sobre las formas de evaluar por ejemplo (I: 4F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Sobre el relato anterior, en el caso que presenta la profesora se puede considerar que existe una conciencia clara de la importancia que encierra la formación docente en evaluación y de la necesidad de recibirla, como de actualizar los significados sobre la misma. La formación docente es recibida como elemento influyente en la consecución de la evaluación científica y como factor clave para su labor docente. Los profesores son críticos; en algunas oportunidades, esta formación es de índole voluntaria, con un sentido particular, sin continuidad y sin un marco teórico común de referencia. Por esta razón, parece ineludible la necesidad de progresar en la construcción de políticas educativas de formación del profesorado para que con ellas los alumnos alcancen hábitos o destrezas científicas, conocimientos significativos. Para los profesores. “La formación constituye la piedra angular de la enseñanza y la evaluación científica y la verdadera asignatura pendiente de la misma” como lo expresan Anderson y Mitchener (1994).

La formación permanente en el ejercicio profesional como docente universitario se concibe como un proceso nutrido por vivencias y razonamientos de múltiples influencias (sociales, culturales, profesoras): Desde las obligaciones y significados asignados a la evaluación en un orden sociocultural pretérito, admitidas desde las praxis sociales y culturales corrientes.

Así lo afirma Villegas (2010) cuando dice:

Los docentes prosiguen preparándose bajo los mismos códigos que nutrieron los encuadres epistemológicos, conceptuales y metodológicos del “abc” de la labor docente; o sea, se hace referencia a la permanencia de las costumbres que fraguaron las matrices de la formación profesional docente. Alca

Alcanza con mencionar a tres de ellas, que perduran y gravitado en la edificación del “habitus profesional”: “la normalista que define el ser maestro como una sujeto ejemplar y

ejemplificado; a partir de esta representación se concibe a la docencia como un apostolado, los docentes hoy en ejercicio se formaron en este marco paradigmático” (p.201)

Por otra parte esta aquella en que se pone acento en el logro e incremento de conocimientos instrumentales; se trata de la práctica técnica que demuestra la ruptura entre la teoría y el ejercicio educativo.

La anterior situación es comentada en este relato:

Cuando yo llegue a la universidad como profesor no había facilidades o incentivos para que participemos en actividades de formación relevantes; y no nos devuelven una evaluación o “retroalimentación” significativa sobre nuestro trabajo cuando les hacen la encuesta a los estudiantes, fue después que debíamos certificar unas horas de asistencia a un curso de pedagogía que ofreció el departamento de investigación por lo tanto yo era un profesor a lo tradicional, que daba su clase, programaba los exámenes, calificaba y el que ganaba era promovido y que no pues perdía (I: 2F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

En esta dirección, se retoma lo que propone Davini (1995) quien nos dice que comprendemos por costumbres en la formación de los docentes a: “Configuraciones de

pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a los significados de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los significados de evaluar y percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (p. 20)

Entonces, al tocar el tema de los significados en la evaluación, ellos parecen exhumarse en el día a día de las experiencias educativas y evaluativas. Zaccagnini (2010) en “*Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas*”, lo plantea: “Es dable pensar que se está frente a una auténtica cultura escolar, concebida como una densa trama imbricada con valores, conocimientos y saberes, normas, fórmulas y esquemas de procedimientos, etc.” (p. 20). Por distintas causas, tanto internas como externas al modelo, la cultura escolar se ha confirmado como más inflexible, más tradicionalista de cara a las modificaciones, que otros contornos de creación cultural, como lo planteado por Caruso y Dusel, (1995); Viñao (2002); García, Loredó y Carranza (2008). Veamos lo que dice un docente sobre su experiencia formativa y el significado de la evaluación.

Mi interés por mi formación pedagógica fue voluntario por la inquietud respecto a la metodología con que iba a enseñar, evaluar y calificar pues yo venía de recibir una enseñanza tradicional donde el profesor siempre era el que hablaba y no había interacción en la clase, aunque me parece que de esa forma también funcionaba bien (I: 2F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Con el ofrecimiento del diplomado en pedagogía donde se mostró desde la teoría algunas formas de evaluación vemos cómo la universidad, continúa reproduciendo la cultura de formación tradicional, o sea vino un profesor y con video beam dio una clase reflejando los análogos inconvenientes de la educación rutinaria, reforzando el rol pasivo de los docentes y contribuyendo a sostener los sistemas educativos jerárquicos y cerrados.

Alas y Moncada (2010) dicen:

El ejercicio docente, a su vez, depende de diversos aspectos, sin embargo, en el presente hay avenencia acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un constituyente de calidad de primer orden del sistema educativo. No es factible referirse a un avance de la educación sin prestar atención al desarrollo profesional de los maestros (p.110)

Estos sucesos pueden derivar en intranquilidad por los docentes con su formación para el desarrollo profesional, esencialmente considerando la condición opcional de la asistencia a las actividades formativas, por ser cada docente quien dispone, a título personal, si pide concurrir a la oferta formativa.

La UNESCO (2008) afirma:

“La formación profesional del docente será componente fundamental de esta mejora de la evaluación. No obstante, el desarrollo profesional del docente sólo tendrá impacto si se centra en cambios específicos del comportamiento de este en la clase y, en particular, si ese desarrollo es permanente y se armoniza con otros cambios en el sistema educativo” (p.67).

Las significaciones enfocadas a la formación profesional son tan firmes que a ellas aluden continuamente de manera directa o sinuosa sin ninguna reflexión, tanto en las entrevistas como en los talleres.

De hecho, su propósito de formarse es construido desde esta consideración y, por tanto, la inspiración por ser profesores parte de dichas significaciones, como lo amplia el siguiente relato:

Nos sentimos atraídos por la docencia, pero tenemos inconformidades como profesores, y en las reuniones con la decana lo manifestamos porque no nos están dando oportunidades suficientes para cumplir con los objetivos y crecer en nuestra formación, eso redundando en la calidad de la evaluación y el ejercicio docente, hemos visto muchos problemas de regulación profesional cuando iniciamos y con los nuevos docentes que traen vemos que son acríticos y aislados de los colegas (I: 3M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

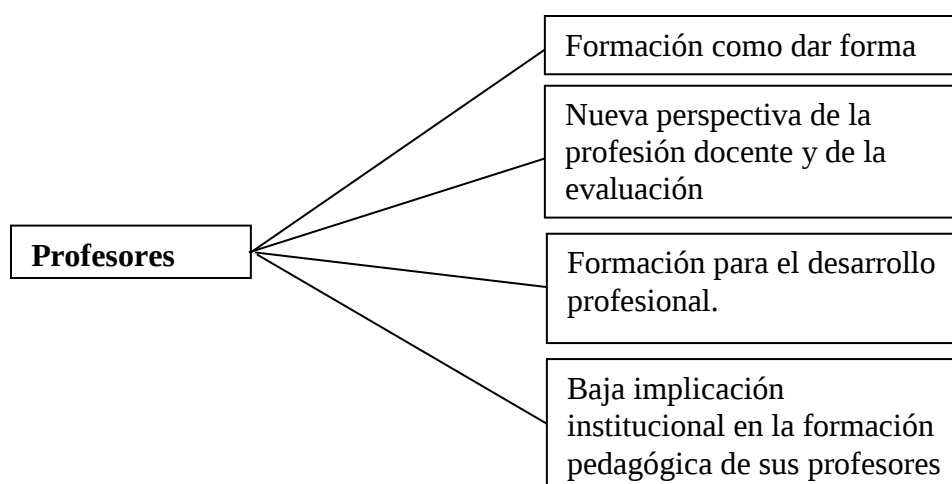


Figura 2. Relevancias de significaciones de los profesores sobre formación.

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, del análisis deductivo se puede destacar el interés de los profesores por conceder un estatus a la formación profesional, cuyo objetivo es ampliar los conocimientos teóricos del maestro sobre diversos aspectos relacionados con los instrumentos y técnicas de

enseñanza y evaluación. Y, por otro lado, la aplicación didáctica cuya función es dotar al maestro de herramientas metodológicas para desarrollar la enseñanza.

Si bien es cierto que hay interés por la formación, también hay cierto individualismo y un tanto de retraimiento, como particularidad del ejercicio profesional del Psicólogo profesor, que enreda las labores de progreso personal e institucional, que requieren cooperación y coordinación. Se podría decir que, como lo plantea Sánchez (2012) en los siguientes tres puntos:

- a. “La fuerte uniformización de los métodos didácticos.”
- b. “La inexistencia de una formación inicial bien fundamentada en la importancia de la innovación educativa.”
- c. “Una enseñanza más centrada en planteamientos teóricos que en procesos de intervención. Ello lleva a que cualquier intento de mejora se enfoque desde una perspectiva de mayor especialización en el campo disciplinar.”

De lo planteado se puede reconocer que el profesor se ha dedicado a desarrollar la enseñanza, y no a entrar con él mismo en la discusión del cómo y del por qué hay que enseñar y evaluar como lo hace u de otra manera, como sin tenencia de un conocimiento crítico del fenómeno educativo y su función social.

También se identifica una especie de “lealtad de los docentes a su profesión” en esta caso de psicólogos y “no al entorno donde la ejecutan, lo que Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), designan “el problema de la discrecionalidad, por eso se podría decir que se olvidan en ocasiones de sus clientes (los alumnos) y de la organización en este caso la facultad donde enseñan” (p.34).

La importancia de la formación como voluntad de saber

Para los profesores la formación está mediada por un conjunto de significados, que siguiendo a Escudero (2003) proviene de la necesidad de robustecer su trabajo, su docencia y su evaluación que permitan reconstruir el significado de su labor y dotarlo de propósitos y orientación nueva. En este contexto, la formación adquiere a veces un carácter instrumental, y representa un camino de obligado tránsito para, a fin de cuentas, hacer posible el aprendizaje de los alumnos, así como la pregunta sobre sí mismos y su progreso.

La formación a lo largo de toda la carrera docente ha adquirido una especial sustancia en el contexto de un mundo tan cambiante como el actual, permanentemente sometido a variaciones múltiples. En todos los campos de la actividad humana, la formación permanente se ha convertido, en una decisión estratégica, inevitable para las instituciones que pretendan hacer frente, con contingencias, al presente y al futuro. Para los profesionales de la educación, es una condición o requisito del que depende no sólo la propia competencia sino también la vida laboral.

La formación del profesorado ha tomado en los últimos decenios una atención sin antecedentes por la inquietud de cumplir con las exigencias de calidad. Las universidades han buscado consagrar un campo propio de análisis conceptuales, para tratar el desarrollo profesional de los maestros. En los grupos de discusión se puede deducir que los profesores ven la formación como “voluntad de saber”, la cual está atada al reconocimiento de la ignorancia como forma de la intranquilidad de sí, como preocupación por el autoconocimiento, se entiende voluntad de saber en términos de Foucault (1978) cómo “prácticas meditadas y voluntarias mediante las

cuales los hombres procuran transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra” (p. 45). Lo anterior se menciona en los siguientes relatos.

Que entienda la disciplina no asegura que automáticamente sepa enseñarla muy bien. Se hace indispensable trabajar con el dominio en su didáctica. Yo puedo saber de la materia a enseñar, los distintos temas que la componen, pero también es necesario conocer las estrategias de evaluación más apropiadas por ejemplo, esto daría claridad de cómo trabajar los procedimientos de enseñanza, también enterarse sobre lo actual de dicho conocimiento y sus expectativas de desarrollo, por eso la formación debe ser continua para poder situar los contenidos, renovar los conocimientos sobre su historia y epistemología y, muy importante, saber cómo debe ser la evaluación (I:4M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Me falta conocimiento en pedagogía, en evaluación y en general en cómo sacar un mejor provecho al encuentro con los alumnos. (I: 3F/Inst: PG/T: GD/E: Co).

Para lo expuesto anteriormente Lema (2010) explica que:

Esa necesidad en la práctica docente crea la voluntad de saber, la necesidad los inserta en la voluntad, la voluntad es ese combustible para la acción, es necesaria la “necesidad” en la educación, para generar un espíritu de búsqueda de resolución de problemas, en el docente y mancomunadamente con la universidad. En varias ocasiones la falta genera un estado de incomodidad sobre como planificar mejor las evaluaciones

que no solo evalúen conocimientos, como incentivar a los estudiantes con la evaluación de la práctica, qué hacer con las dificultades de aquellos que no aprueban la evaluación (p. 150).

En este sentido un profesor expresa:

Cuando yo llegue a la U fue un reto muy grande enfrentarme a algo para lo cual no estaba muy preparado, y fue duro porque solo tenía las herramientas que vi en mis profesores, por ejemplo me acuerdo cuando me evaluaban con exámenes o trabajos, ir aprendiendo a través del ensayo ha sido una tarea larga, porque en el caso de la evaluación es una gran responsabilidad que ha ido cambiando porque nos exige a los profesores cuestionarnos sobre lo que ha sido nuestra practica evaluativa para renovarla y transformarla (I:3M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Según Segovia y Beltrán (1998) muchos de los que eligen la profesión de la enseñanza: “Preservan de sus profesores una representación y “esta imagen está vinculada con el significado que para ellos tiene el ser profesor”. Un significado que con dificultad cambiará a fuerza de estímulos externos, y peor aun cuando sus “espejos” permanecen en la institución con iguales prácticas de cuando fueron sus profesores” (p.6).

Las estructuras que orientan el significado sobre evaluación en algunos profesores todavía están fijadas a una práctica sancionadora y otra que se realiza al final para sumar notas. Zabala (2012) dice: “Prevalece allí una cultura que no es cercana a la posibilidad de un proceso educativo más crítico. Esta concepción tecno-instrumental de la evaluación es conducida por el proceso formativo del docente y, por ende, todavía permanece en su práctica pedagógica” (p. 41).

Se ha autenticado y se repite un modo de evaluación que tiene apoyo en los ámbitos educativos presentes por la influencia de la experiencia e historia personal de cada docente a la hora de evaluar, lo que muestra evidentemente lo “subjetivo” del modelo de evaluación actual.

La realidad de los profesores en su significado de la evaluación reclama la reflexión, la interlocución, abrirse hacia lo humano y subjetivo como una interpretación que permita la emergencia de un cambio paradigmático, sistemas de evaluación que den primicia a las formas corrientes en los que se produce y reproduce la vida tanto social como educativa. Para esto se requiere replantear la organización, arquitectura y producción de los significados desde el grupo para pensar en una evaluación que toma en cuenta a cada profesor como una oportunidad, considera el entorno de la universidad y el programa de psicología, que sirva para mejorar el aprendizaje de cada alumno.

En este sentido se considera importante la retroalimentación de la evaluación que reciben los profesores, sobre todo en lo que a la rentabilidad formativa real se refiere. Lo anterior se reafirma en este testimonio.

La retroalimentación que recibo en el programa a través de las evaluaciones de los estudiantes resulta útil para mejorar mi enseñanza, ayuda a ir aprendiendo y mejorando mucho en la práctica de la evaluación, para mí era un reto y por eso junto con la formación que hemos buscado y por el constante aprendizaje de mi parte y porque la cultura institucional de a poquito ha ido cambiando he ido teniendo más en cuenta el tipo de estudiante para tratar de diseñar evaluaciones variadas y no una para todos, eso es explorar nuevos significados sobre la evaluación (I: 2F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Siendo un poco idealista he tratado de estimular al alumnado valorando sus logros, en ocasiones adaptando el sistema de evaluación a las capacidades del alumnado, para buscar conseguir que “todos” aprendan y adquieran las competencias y aprueben la materia (2M/Inst: PG/T: GD/E:Co).

Los relatos mencionan la relevancia de la formación y de la voluntad de tener nuevos significados sobre la evaluación y cómo hacer uso de ellos para encontrar nuevas formas de evaluar. El profesor que no ha tenido vínculo con la docencia asume su práctica como un reto y como posibilidad de formación:

La noción de formación como proceso permanente en el que la posición histórica y cultural del hombre tome vigencia y una real importancia. Al respecto Zabala (2012) plantea “la praxis evaluativa y de la formación docente son campos que coexisten pero no cohabitan”:

Sánchez y Pérez (2014), nos dicen que la participación protagónica del profesor en su formación se establece, como una demanda en los tiempos presentes, lo cual lo compromete con asumir un nuevo significado de evaluar y educar y robustecer puntos de aportación profesoral desde los cuales se pueda sustentar a los actores en su responsabilidad compartida sobre el hecho educativo.

Se vislumbra, por lo tanto, la necesidad de actualizar permanentemente el significado de evaluación que aún reina en los entornos de formación docente, cargado de verbos como computar - enjuiciar - estimar - medir - peritar - tasar - valorar por otro que este actualizado con la noción de universidad y de implicación protagónica del estudiante que solicita el contexto socioeducativo. Esa nueva significación de la evaluación debería ser una que convoque al estudiante para la formulación de las preguntas y temas de evaluación, centrada más en una dimensión meta cognitiva en términos de Flavell (1979) “la meta cognición implica el conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre dicha actividad”, más

preocupada por descubrir cómo aprende el estudiante y en cómo enseñarle a superar sus errores, donde el profesor también ponga en duda su manera de enseñar.

En este orden de ideas sobre la formación Zabala (2012) afirma:

“Se requiere asumir, de manera distinta, la formación. Es avizorarla como camino de vida desde la autoconsciencia por el profesor. Esto le permitiría al ser que se educa apoderarse de su capacidad de romper con lo impuesto y prescriptivo para así poder asumir nuevas posturas de orden epistemológico que propicien su emancipación en el diálogo con el otro y en el otro” (p.72).

Lo anterior lo confirman los siguientes relatos:

Necesitamos formación continua y especializada para actualizar los significados y acciones docentes de tantos años porque de eso en parte depende la calidad de la educación, hemos avanzado, pero también se han ignorado otras funciones y significados de las nuevas definiciones de la docencia. Porque la vida actual y los adelantos tecnológicos hacen vetustos a los maestros que reproducen lo que está en los textos, y se vuelven solo informadores y examinadores de esos relatos (I: 4F/Inst: PG/T: GD/E:Co).

Poco a poco hemos ido pasando algunos profesores de la explicación a la tutoría y a la construcción con el estudiante y eso nos permite darnos cuenta de que los estudiantes no son masas homogéneas y que para un buen aprendizaje, se requiere actualizar el significado de la evaluación, eso ayuda mucho al estudiante, menos exámenes cerrados y más evaluación multiculturales (I:4F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Los relatos, mencionan la relevancia de la formación para encontrar nuevos significados de la evaluación. Los profesores reproducen conocimientos que traen desde su proceso de formación inicial en su disciplina profesional, o como conocimiento pedagógico (unos pocos), y mantienen sus significados en su práctica docente, donde realmente enfrentan o padecen las dificultades de los cuales hemos hablado.

Por lo anterior, se puede decir que el profesor tiene una voluntad de saber y reclama un saber para abordar la evaluación con otro significado que le permita hacerla de otra manera que no sea repetitiva; reclaman un saber para transformar, porque hay una experiencia que genera y potencia esa “voluntad de saber que se asimila con la condición humana (todos los seres humanos en tanto humanos desean saber) y está asociada al placer, como bien aparece en la Ética a Nicómaco de Aristóteles (aunque allí ligada también a la voluntad de verdad). Se cree que no hay voluntad de saber sino se la asocia con el deseo, si no se la conecta con el placer, con la pasión, con la alegría”. La Voluntad de saber del profesor es un concepto con mucha pertinencia para los propósitos del estudio también desde el enfoque ético. La ética viene a movilizar las voluntades de poder. Así lo expresa un profesor:

Necesitamos que se den escenarios de reflexión y aportación en los que el profesorado pueda decir cuál es su rutina evaluativa con la finalidad de reorganizarla, argumentarla o cambiarla, los profesores necesitamos ir más allá y hacer una mejor conducción y gestión de la evaluación, darle otro significado (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

En el trayecto de formación que se reclama a los profesores y guardando pleno conocimiento de que cada uno edifica su saber en una acción de interés y ahínco personal, ellos

piden espacios y opciones de reconocimiento y revisión de sus significados. De la misma manera el profesor da relevancia a la necesidad de hacer modificaciones nucleares sobre cómo enseñan, cómo piensan y como significan la evaluación. Rodríguez (1994) dice: “Se reconoce la necesidad de ruptura con las condiciones habituales conocidas, que conlleva en forma explícita o implícita la intención de innovar, aunque sea en su forma menos radical, y se plantee la formación como actualización” (p. 4). Esta situación se expresa a continuación:

En este momento yo creo que el gran aporte que nos pueden dar son ampliar la oferta de actualización con foros, encuentros y reuniones de naturaleza técnica y académica en los que se favorezca y se propicie el estudio, la comunicación y la discusión entre profesores y "teóricos" sobre evaluación, didáctica y enseñanza (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Esta manera de pensar la formación de maestros, como escenarios académicos que se enlazan y se comunican entre sí, es una particularidad importante. Para los profesores, una de las formas de mejorar su quehacer docente es la actualización. La relevancia que tiene para ellos la conformación de equipo cuando dicen: “Aprende uno también a trabajar con los compañeros”.

También se ve la demanda de ambientes de Formación que ayuden a que el profesor se reconozca como profesional de la educación y para entender y actuar de otra manera en la institución y en el aula.

Lord, Ross y Lepper (1979) dicen los profesores “tienen sus ideas, sus significados sobre estos temas, las cuales se asientan fuertemente en su propia experiencia. La interpretación de esa experiencia es fruto, sin duda alguna de teorías anteriores o simultaneas a dicha experiencia”.

Según este planteamiento, una vez confeccionada la explicación, ésta persiste de tal forma solidificada que es difícil alterarla por más razonamientos e información que se sume (p.71). También es claro que la voluntad de saber a través de las actividades de formación continua aporta, cuando menos, a la instalación de significados modernos sobre la enseñanza el aprendizaje y la evaluación.

Vinculación teoría y práctica pedagógica en la evaluación

En esta categoría, la tensión se crea en la importancia y necesidad de vincular la teoría a la didáctica en la evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones en el desarrollo profesional docente (Rozada, 2007; Korthagen, 2010; Zeichner, 2010), desde una mirada que reclama el acercamiento de la teoría a la práctica como posibilidad de hacer evaluaciones distintas.

En la reflexión y la predica docente subsiste una noción sumamente enraizada: El alejamiento entre teoría y práctica pedagógica. En quienes reciben capacitación esa creencia, es manifestada con frecuencia y con mayor convicción:

“Se acostumbra pensar que, si se pone en comunicación a los profesores con los fundamentos teóricos de la evaluación, serán capaces por sí solos de trasladarlos desde el contexto científico al profesional, reflejándolos en su pensamiento y su conducta, es más, se razona que lo ideal es esa transposición y aplicación directa” (Tallaferro, 2006, p. 270).

Claramente se muestra una mirada rectilínea y abreviada de la correlación teoría-práctica, que exagera la teoría y minimiza lo intrincado de la práctica. Un profesor lo plantea a continuación.

Respecto a la capacitación que hemos recibido generalmente nos explican; algunos nos dejan videos que hemos ido juntando en la facultad, respecto de las actividades para poner en práctica lo visto sobre didáctica de evaluación, trabajamos en la resolución de uno o dos ejercicios o de problemas, en general se carece de la parte experimental. Aunque a veces hemos tenido cortas demostraciones sobre lo visto, previa una explicación de la teoría, la verdad es que se saca poco tiempo para las prácticas y la aplicación (I:3M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Está claro que los significados preconcebidos que traen los profesores condicionan la apropiación y transferencia de los fundamentos teóricos que reciben sobre la evaluación. A partir del aprendizaje impulsado en los profesores, este estará restringido al empeño particular por la temática y a una eventual disposición para la contención - absorción de los contenidos exhibidos por el capacitador.

La actividad que desarrolla el docente para adecuar el saber sobre evaluación lleva consigo una serie de problemas que evidencian las relaciones del sistema educativo con la sociedad. Mediante la instrumentación didáctica o los diversos medios o materiales que dispone el maestro para llevar a cabo el proceso de aprendizaje en palabras Chevallard (1997) “el saber es fragmentado, dosificado, graduando las dificultades para

trabajarlas en secuencias temporales que marcan, a criterio del docente, un avance. Esto supone indudablemente una “deformación”, un “envejecimiento”, una fosilización del saber didactizado que lo aleja cada vez más de las fuentes” (p.45)

Siguiendo a Chevallard (1997) más abajo dice: “la conciencia didáctica es por naturaleza cerrada o tiende a cerrarse cuando logra construir un “objeto de enseñanza” con sentido común que lo hace admisible; quizás aquí se encuentre la explicación de por qué cuesta tanto cambiar el significado de la evaluación” (p. 26).

Lo anterior lo amplía un poco más el siguiente relato:

En las capacitaciones no hablan mucho de la diferencia entre evaluaciones formativas y la calificadora. Sin embargo, no es fácil diseñar este tipo de evaluaciones porque por ejemplo no hay mucho tiempo para comunicar a los estudiantes los resultados de una evaluación acompañada de posibles soluciones que les ayuden a mejorar. En mi caso tengo elaborados anticipadamente los instrumentos con los que se evaluará (I: 3M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Murcia (2006) afirma: “Lo que se puede definir de entrada es que inevitablemente los profesores en general evalúan desde el significado que le hayan otorgado, o sea desde las funciones que cree que tiene para la institución y por las cuales debe responder y desde las cuales debe valorar las acciones, interacciones, discursos y representaciones que sobre ella se efectúen” (p. 125)

El siguiente relato nos muestra como:

Yo diría que la evaluación se convierte en un requisito indudablemente, los docentes tenemos que hacer cumplir los exámenes y con todo este auge que hay ahora de que en la U. nos miden con las pruebas saber, a los docentes también de cierta manera nos encasillan a evaluar desde un cierto criterio que va más allá de la teoría y entonces lo mejor es hacer los exámenes de siempre (I: 3M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Este significado sobre evaluación es un prototipo de la evaluación orientada solamente sobre contenidos temáticos, se basa en formas de obediencia al poder de lo instituido y tiende a encaminar a la evaluación a la repetición. Hace hincapié en el conocimiento memorístico y enfatiza en el producto del aprendizaje, tal como lo dice Rojas (2016) en *Evaluación Tradicional*. Esta situación que es expresada a continuación:

Un problema central en la aplicación de la nueva didáctica sobre evaluación es que la relación dialógica con otros profesores está ausente en la práctica evaluativa, por eso en mi caso uno termina viéndose solo si trata de darle a la evaluación un significado diferente, aunque he tratado en el semestre de construir una relación con uno que otro profesor, y de esa manera promover el desarrollo humano de los estudiantes y la justicia en los procesos evaluativos de los estudiantes (I: 4M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Por lo dicho, pareciera que la práctica trata de no ir en contravía de la teoría. Aunque no desde todos los ángulos, se hace manifiesto la presencia de un quiebre entre la teoría y la praxis

de la evaluación. Así lo expresan los involucrados (investigadores y profesorado) y así se congrega en las ediciones más importantes sobre el tema. Ni los autores con más trayectoria en esta materia, ni todos aquellos que publican sobre el mismo regularmente confirman que se dan nexos armónicos entre teoría y práctica (Clemente, 2007; Allen, 2009; Whitehead, 2009; Elliott, 2010; Álvarez, 2011).

“De qué me valgo en los procesos de evaluación de los estudiantes”. Significado de la evaluación

Lo que en seguida se presenta, da cuerpo a la categoría selectiva y fundamenta el significado que los profesores dan a la evaluación en el entorno de la universidad, ya sea como una de sus prácticas iniciales o como ocasión de apoyar las que han venido usando antes de llegar al programa de psicología.

Wittgenstein (1999) dice:

“El significado es el concepto o idea que se asocia al signo en todo tipo de comunicación. Definido así el significado tiene un componente subjetivo que depende de cada persona, ya que cada una le asigna un valor mental al significado. El significado proviene de la utilidad de algo, del uso, de su función” (p. 190)

En el ser humano el significado emerge de las "formas de vida", como dice Wittgenstein, de “la cultura y la sociedad” en la cual son empleados. Retomo el principio del significado de las palabras por su uso en el lenguaje que hace Wittgenstein (1999) al problema del sentido de la evaluación. Wittgenstein (1999) enfatiza los aspectos sociales de la cognición, o sea la

imposibilidad de la existencia de un lenguaje privado; “para ver cómo funciona el lenguaje, debemos observar cómo funciona en una situación social específica”. Para los profesores el significado de la evaluación está contenida en su mente por cómo se le ha usado en la comunicación real y ordinaria que viene de su experiencia sensible. En ese devenir, entre los docentes entrevistados un profesor expresa:

...se califica para conseguir una valoración del estudiante y conocer si ha conseguido las capacidades o no; y en concreto, nos basamos en notas, que señalan lo que ha aprendido, que debe ser algo beneficioso. (I:4F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

La funcionalidad y provecho están presentes como razón decisional tal, que la evaluación se convierte en una vía de comprobación efectiva y verificable: Como lo expresa un docente:

...el aprovechamiento académico de los estudiantes en sus distintos estilos se evalúa con sus calificaciones, y a partir de ahí determinar sus resultados y aprendizaje... (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

En esta caracterización del significado de la evaluación, los docentes la aproximan a la evaluación tradicional, al asemejar la evaluación con la comprobación/medida; a pesar de admitir otros intereses valorativos (resultado, aprendizaje...), pero no por propia convicción, sino como testificación derivada sin mayor alcance de la instrucción recibida.

Ibarra y Rodríguez, (2010) reconocen que esto se debe a:

“Básicamente, a regirse por una normativa reguladora, como determinante de su opción evaluativa; y no como una reflexión profunda sobre sus intervenciones pedagógicas. La pasividad propiciada por esta interrelación epistemológica suscita como finalidad educativa (de un tema o materia) un carácter terminal y discontinuo” (p. 97)

El significado se impone de modo natural a una condición de adecuación o inadecuación, todo aquello que fije el significado de una expresión debe ser algo que dé lugar a usos correctos e incorrectos de la misma. Un ejemplo de esto se expresa en el siguiente relato:

He comprobado que si no pones una nota, los alumnos no se esfuerzan, no presentan los trabajos o los exámenes... solo se mueven por la nota, en una ocasión vino un padre de familia porque le vio una nota mala a su hijo... I: 4F/Inst:PD/T:GD/E:Co

Es así como, en las entrañas de la experiencia de los docentes en el contexto universitario con la evaluación, para algunos de ellos el significado correcto de evaluar es asignar una nota, convirtiéndose ésta en protagonista, cuando de hecho podría ser solo un medio para alcanzar un fin. Se tiende a pensar que la evaluación es para dar una nota, cuando de hecho se podría utilizar otras estrategias para motivar el aprendizaje de los estudiantes. En sentido antagónico, aunque minoritario, trascurren planteamientos cognitivistas y constructivistas sobre las reglas que gobiernan la función evaluadora; más congruente con los impulsados por la instrucción docente. En esa actitud, se reconocen los conocimientos previos. Al respecto dice un profesor:

... En una evaluación, hay que considerar lo que sabe el estudiante, convocarlo para que participe de la formulación de la evaluación... (I:5M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

...advertir si el conocimiento que estamos evaluando es trascendente o no, si le va servir o no, con la evaluación miramos la capacidad de los alumnos para aplicar los conocimientos en situaciones variadas (I:3M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Tal como lo plantean Nicol y MacFarlane-Dick (2006) “trazar desde esta perspectiva la evaluación del aprendizaje, es considerar la autorregulación para enfrentar la realidad social cotidiana, posesionándose como sujeto activo, estableciendo qué y cómo aprender, y cómo valorar si aprendió o no,.. es dirigirse hacia una evaluación centrada en otras esferas del estudiante, distintas a la memorización o la repetición de un saber”.

Una situación a destacar, son algunas vibraciones de algunos profesores buscando mejorar las condiciones de capacitación y apertura de escenarios de participación docente, estableciendo un imaginario que aprecia la implicación en la cimentación de la universidad y resaltando en la forma como esta participación se patrocina; la universidad recibe estas iniciativas abriendo espacios restringidos y aislados desde “delegaturas y no desde movimientos organizados que expresen un sentimiento común de participación y voluntad de cambio”.

Dimensiones de la participación en la construcción del significado de evaluación

Si bien instituido por el Estado (Ley 115, República de Colombia, 1994) “se ordena la construcción social del proyecto educativo institucional” donde se incluye la concepción de la evaluación, “es la universidad en cabeza de sus administradores la que debe propiciar y activar formas de participación que logre el cumplimiento de este propósito” Para, los profesores es notable la forma poco participativa como se ha desarrollado este proceso, dejando al descubierto que el contenido del Proyecto Educativo Institucional de la Universidad es el resultado de una construcción individual que social y que su aspiración se funda en que ésta, en su totalidad, sea la conjugación de un proyecto participativo. En una de las plenarias los profesores consideran que “El significado que le damos a la evaluación en el PEI, debe ser un sueño de universidad, no realmente construido sino también re escrito colectivamente”. Al respecto un profesor comenta:

La pregunta debe efectuarse es en dirección a saber hasta dónde han sido los esfuerzos grupales o más bien individuales para establecer comunicación entre nosotros mismos, para trabajar de una manera concatenada con lo que concebimos de la docencia y la evaluación. No podemos continuar actuado de forma individual (...) así es muy difícil cumplir con la responsabilidad que tenemos como grupo, como colectivo podemos cimentar en grupo las ideas que tenemos o los propósitos que convoca con el programa (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Los profesores sienten que hay un modelo de participación limitada, de una parte, la insuficiente presencia aún del adiestramiento en maniobras de desarrollo curricular en los

programas de formación de profesorado. En segundo lugar, el poco tiempo de trabajo efectivo disponible por el profesorado para tocar con responsabilidad procesos cooperativos de desarrollo curricular. Tal como plantea Sabar (1990). “Este desarrollo implica que las decisiones relativas al diseño, la evaluación y la mejora del currículum, corresponden al Centro educativo y su comunidad y no son impuestas desde instancias superiores”.

Lo anterior se reafirma en los siguientes relatos:

Acá hay cuatro líneas de investigación, yo estoy trabajando en este momento en una línea (...) apoyado por la universidad (...), lo hago porque así uno aporta a la universidad, en esta investigación que usted dirige espero ayudar en su compromiso de producir conocimiento sobre evaluación (I:4F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

En este momento estoy como coordinadora de prácticas de psicología, con los asesores estamos tratando de fortalecer esos aspectos académicos del programa, y uno de los aspectos fuertes a mejorar es la evaluación, porque consideramos que tenemos un compromiso y una responsabilidad muy grande y es el poder aportar a los procesos de formación de los estudiantes (I:5M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

O simplemente desde su compromiso con la academia, con los estudiantes y los procesos de evaluación:

Siempre procuro estar en comunicación directa con los estudiantes, tratando de que tomen conciencia de sus dificultades y variando los instrumentos de evaluación para

promover que los alumnos desarrollen sus capacidades y conocimientos (I:4F/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Pero también, la construcción de la evaluación los profesores la revelan desde sus inconformidades, en relación con los inconvenientes que deben esquivar y que en muchas ocasiones frenan su compromiso con este proceso; trabas concebidas desde la administración y el poder que en ella se confía para no permitir el desarrollo de alguna propuesta.

Yo soy profesor de clínica; estaba trabajando con los de séptimo semestre, y le dije a la decana que necesitaba autorización para no hacer parciales que se programan cada mes, para utilizar instrumentos diversos que pueden mejorar la evaluación, entonces ella me dijo que no podía porque es obligación hacer parciales. En una capacitación nos enseñaron sobre instrumentos de evaluación alternativos a los tradicionales, y había organizado no hacer exámenes y voy y hablo con la decana y me dice eso (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

El significado de evaluación para los docentes está en el uso que le han dado, donde el uso determina sus contenidos sobre evaluación. Un hecho destacado en este recorrido es que la implicación de los profesores se ha ido modificando a través de los tiempos; en un principio se estima muy enfocada a lo funcional y personal; para la mayoría cuesta pasar del nivel de las proclamaciones de las teorías y principios a que éstos se hagan realidad en la cotidianidad pedagógica y didáctica de la evaluación en las clases.

Al contrastar con la realidad, en la seccional de Popayán, se evidencia que ha sido habitual que las decisiones y estrategias sobre evaluación se producen en los niveles centrales, desde donde llegan las directrices. Con relación a las estrategias de resolución de problemas en lo pedagógico o didáctico sobre la evaluación, en la praxis actual estas suelen ser reacciones frente a los problemas y/o cambios que surgen, sin mayor preparación o reflexión, sin permitir planear acciones de mediano y largo plazo.

Visibilidades Simbólicas

Las categorías desde las cuales se concede significado a la evaluación en el programa de psicología se revelan claramente en la relación presentada desde el Atlas Ti.



Figura 3. Significado de asignación de evaluación por docente.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla se plasma una condensación gráfica de los significados que los profesores le dan a la evaluación, dejando percibir que las diferencias entre las funciones simbólicas instituidas e instituyentes son realmente tenues y casi imperceptibles. Todas las reglas, normas, costumbres, tradiciones que el individuo encuentra en la sociedad sobre evaluación se pueden apreciar en la función calificadora que se le asigna, la dominación de lo instituido basada en la

naturalización de las instituciones, terminan por emerger como fijas y eternas, como un requisito necesario y transhistórico de la vida de las sociedades.

Evaluar no es un hecho absolutamente individual; pues como lo expresa Castoriadis (1983). “Un sujeto toma lo que ya está y lo carga de sentido privado, constituye cada vez su orden simbólico de una manera poco libre, pues debe tomar también lo que ya se encuentra ahí”.

Efectivamente, como se verá en el desarrollo de las significaciones, la evaluación calificadora es un aliento por seguir lo establecido por la sociedad, la simple adecuación a lo ya existente, es una construcción que presenta altibajos y muchas discusiones en las cuales han vaciado sus significaciones tanto los actores en cuestión como la colectividad local, nacional y mundial.

Los significados que hoy los profesores conceden a la evaluación en ocasiones se agarran con fuerza a las funciones establecidas por el gobierno, otras veces se convocan en las tradiciones que han sido superadas por lo estatal, y otras se consagran hacia lo instituido por la universidad y el programa de psicología, que no siempre es lo definido por el Estado.

Desde esas significaciones concedidas a la evaluación, es que se estiman las acciones, las representaciones o la predica sobre ella, como buenos o malos, adecuados o no.

Cuando los profesores definen las significaciones hace referencia al ámbito subjetivo, en tanto alude a la interpretación que realizan ellos respecto de sus acciones cotidianas de evaluación y desde ellas asigna una función calificadora a la evaluación, están trazando los límites de su pensar, decir y actuar.

Pero esa atribución de funciones no es un acto aislado, de un sujeto, sino la identificación del otro en el límite de mi actuación, es en la medida que se logra esta distinción social de las finalidades asignadas que se puede hablar de “hechos institucionales”, como lo plantea Searle

(1971, p.58): “Los límites que se instituyen no pueden obedecer a definiciones exclusivamente individuales, pues, si se trata de imaginarios radicales, para que puedan convertirse en fuerza instituyente deben ser reconocidos socialmente”.

Función de los Profesores: Significaciones de Calificación: Visibilidades instituidas acerca de la función de los profesores en evaluación

Una de las funciones de los profesores es asignar calificaciones después de identificar los errores de los estudiantes. Esta concepción lleva a confundir evaluación con exámenes continuos o discontinuos revisados por el profesor.

En la Ley 30 (República de Colombia, 1992) “están designadas estas funciones en el marco de la autonomía universitaria y buscan cumplir los objetivos de la educación expresados en esta ley; por ello, “las funciones asignadas están en relación con una de las funciones de la universidad, no sólo en los imaginarios instituidos sino en las significaciones imaginarias que los profesores construyen sobre ellos mismos; pues al fin y al cabo están asumiendo el estatus de ser más que agentes “actores misionales de la universidad” (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

Sobre evaluación lo que hay en el Proyecto Educativo Institucional del programa de psicología, de la U.C.C: está reglamentado en el Artículo 24 del Acuerdo 03 de febrero 1 de 1998, allí se demarca las obligaciones y funciones de los profesores en torno a la evaluación así:

a. “Impulsar el avance de los estudiantes, mediante la adopción de los métodos más adecuados, funcionales y eficientes para su evaluación”.

- b. Programar los exámenes a que tenga lugar en la facultad
- c. Reportar las notas en las fechas estipuladas por la facultad.

En este proceso la evaluación está personificada en el docente, quien señala y define las causas para estudiar y desarrollar el aprendizaje, es así como se encuentran a docentes que con ocasión de alguna evaluación no hacen más que vigilar a los evaluados, no contestan preguntas pues para ellos la prueba es clara; al contrario de este ejemplo existen docentes que durante la evaluación responden a las preguntas de sus alumnos o guían el desarrollo de la misma transformando a la evaluación en una oficina de aprendizaje.

En resumen, en los significados instaurados sobre evaluación las actuaciones centrales del profesor no han cambiado, se asocian a una nota, evaluación se relacionaba con examen, y, por ende, con una calificación, por lo que la evaluación no es un proceso sino un evento que solo se comparte con el estudiante a través de una nota, el profesor corrige los errores y a veces explica cuál es la respuesta correcta. Por lo tanto, el profesor no da al estudiante la información que necesita para mejorar y superarse.

Los significados instituidos sobre el desempeño del profesor en la universidad con la evaluación se organiza desde la conexión con las demandas de la sociedad, que reclaman de las instituciones educativas garantizar la formación en campos profesionales sujetos en los conocimientos disciplinares, pero también que persiguen, al tiempo la garantía de ejecución funcional del conocimiento para ser utilizado en la solución de problemas existentes. El profesor es en conclusión un representante que ejecuta esa misión social; garantizar que el estudiante se formó en conocimientos disciplinares aplicables de forma competente en una sociedad de consumo.

Desde los procedimientos que los profesores deben realizar en la universidad, se definen funciones puntuales que han ido cambiando a la luz de las influencias teóricas y culturales, actuando como agentes dinamizadores, como lo cometa un profesor:

En cuanto a los procedimientos, el significado de la evaluación se ha movido un poco, antes teníamos un modelo pedagógico tradicional es decir era una metodología donde el profesor era el dueño del saber y el estudiante únicamente copiaba y respondía, ahora el estudiante también se autoevalúa (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Las ilusiones de lo que un docente quiere ser se fundan en esa probabilidad de responsabilidad con los estudiantes y en no desear ser espejo de lo que vivió con sus profesores en su tránsito por la universidad:

Durante mi etapa de estudiante..., me evaluaban con exámenes orales, preguntas de las lecturas, calificaban solo los temas... ahora es tratar de estimular, motivar, abrir ese vacío, esa duda y señalar posibilidades de búsqueda, para cambiar la posición pasiva del estudiante (I:3M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

El discurso del docente revela algunos conceptos, sobre teorías y modelos de una evaluación de carácter formativo, pero su experiencia previa se constituye en un referente, en un significado que determina su forma de evaluar en el aula. Al respecto dice un Profesor:

Yo no me acuerdo que a mí me hicieran evaluaciones diferentes o como las llaman ahora formativas o cualitativas (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Lo anterior es cercano a la práctica pedagógica actual de los docentes en la que se reproduce un significado de las evaluaciones representadas en exámenes o pruebas más del campo sumativo. Las evidencias revelan el apego por formas tradicionales de evaluación como los exámenes orales o escritos y las pruebas objetivas, mantenidas, tal vez más por un carácter psicológico, la de adquirir seguridad, todo esto encuadrado en el enfoque instrumental y técnico. Desde el hacer pedagógico, las prácticas de evaluación cualitativas son esporádicas, al respecto dice un profesor:

Al final de periodo yo le pido a los estudiantes que elabore una lista de los aspectos que debe mejorar, como una manera de ayudarle a que para el otro periodo puede regular su aprendizaje (I:2M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Experiencias en Contextos Universitarios

Como dice Zambrano (2005): “saber y conocer son dos verbos diferentes, el primero marca la experiencia y el segundo es el dominio” (s/p.)

Más abajo continúa diciendo: “El hablar de experiencia remite a la condición humana, a los caminos por los que transitamos y que conforman nuestro saber de vida. De ningún modo esto puede enseñarse, y en cuanto a su saber profesional, es un descubrimiento que el profesor va haciendo en la práctica, en el careo con sus estudiantes, en la complejidad de las relaciones del

aula”. Desempeñando “la docencia el profesor experimenta la experiencia de ser docente, aprende a reconocer al otro y a reconocerse a sí mismo como presencias que se encuentran y se miran, se tocan y transforman su humanidad”.

Así lo dice Zambrano (2002):

“Ser agente y sujeto de transformación reclama del profesor el ineludible compromiso ético que tiene con sus alumnos y consigo mismo, expresado en los principios de educabilidad y no reciprocidad, los cuales aluden a que él debe hacer todo lo que esté a su alcance para que el alumno tenga éxito en su proceso educativo y logre transformarse en lo mejor que puede llegar a ser sin que el docente espere retribución alguna” (p. 115)

En el caso de la experiencia de los profesores del programa de psicología, para algunos, este es su segundo escenario el cual principia a reflejar los hechos propios del obrar docente. Como sus evaluaciones no obedecen solamente a su proceso de formación de pregrado sino de aquellas etapas de la vida que se denominan experiencias precedentes, se hace necesario penetrar sobre el concepto mismo de experiencia y cómo se funda en el individuo, para obtener un estatus en su proceso de formación como profesor.

Son muchas y variadas las concepciones del concepto de experiencia; se retoma la propuesta por Rabade (2002), al citar la experiencia: “Como dimensión básica en el desarrollo del hombre, muy concretamente en el desarrollo de su actividad cognoscitiva” (p. 25).

Constituyendo entonces la experiencia, el cimiento y el núcleo del ser humano para la edificación de saberes y conocimientos sobre la realidad, según los hallazgos del estudio, dichas

experiencias llegan a tener unas formas en su desarrollo y son apropiadas e interiorizadas por quien las vivieron. Esto se expresa en el siguiente relato:

Mi experiencia como docente ha sido difícil, no es una carrera de poder hacer lo que quieras, exige un compromiso, con desveladas preparando clase para el otro día, tuve en cuenta mucho lo que hicieron mis profesores conmigo en el pregrado, tuve un par de profesores a los que admiraba mucho, entonces yo quería ser como ellos y trate de aplicar el mismo modelo (I:5M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

Existen profesores del pregrado que fueron referentes para los docentes durante su tránsito universitario, de quienes se retoman modelos que afectan la manera como se hace evaluación. Se refieren al profesor como un modelo ideal o imagen a seguir o como aquel que cumplió alguna de sus expectativas:

Yo surgí como profesor en una coincidencia con el trato que tuve con otros profesores que llevan tiempo en la U, y desde luego ellos que tenían más experiencia me iban reintroducido en la conciencia una forma de ser profesor (I:1M/Inst:PG/T:GD/E:Co).

El relato evidencia la idea que tienen de sus compañeros profesores a quienes advierte como gente con capacidades y destrezas profesionales.

Otro relato expone cómo el docente toma como ejemplo su propia vida como estudiante que lo marca en su trabajo y afecta la edificación de su realidad, tal como se manifiesta a continuación:

Me acuerdo del salón de clases y la organización que un profesor muy estricto hacia cuando había evaluación, nos separaba como dos metros para que nadie se copiara (I: 4F/Inst: PG/T: GD/E: Co).

El concepto habitual que tienen de sus maestros evidentemente forma parte de una raíz de identidad profesional: Sus saberes; su destreza basada en la práctica profesional; su responsabilidad con la docencia; su rigor técnico; su nivel de profesionalismo y grado cultural y por ser parte de una agrupación reconocida.

Se puede especificar desde estos relatos iniciales que la experiencia, de acuerdo con cómo se asuma, es posibilidad, pues se expresa como lo dice Dewey (1945):

“Las experiencias como aquellas que organizan la vida mental y emocional de los sujetos guiándolas hacia fines posteriores, estas se auto organizan para dar vida a otras experiencias aumentando la complejidad en la forma como el sujeto vivencia su relación con el entorno y las posibilidades de sus acciones mentales, emocionales y sociales; este tipo de experiencia posee un horizonte que permite la elaboración de condiciones apropiadas para el sujeto en el sentido de generar un sistema a través del cual la experiencia encadena las motivaciones al dar cuenta de la realidad en la cual interactúa”. (p. 34)

El mismo autor más abajo continuo diciendo, “la experiencia se constituye de diferentes maneras, en principio de continuidad, la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene

después. Sin embargo, el autor en mención hace la salvedad que el principio de continuidad puede en ocasiones presentarse para mantener ciertos tipos de hábitos que generan actitudes no favorables para el sujeto, la continuidad puede operar en dirección contraria y bloquear el desarrollo o crecimiento de un sujeto, de ahí la pertinencia de orientar desde lo educativo formativo la experiencia del docente”. (p.46)

Admitiendo lo propuesto por Dewey, “las experiencias de los docentes cuando eran estudiantes de pregrado son su primer acercamiento para definir cómo desde ellas se construyen conocimientos y saberes”. Es decir, la experiencia se encauza a la conquista de la certeza lógica y de la veracidad empírica que reside en una forma de definir un hecho o un grupo de piezas de la realidad. Las informaciones, conocimientos y certidumbres alcanzados en experiencias precedentes fundamentan el significado de la evaluación.

Conclusiones

En las entrevistas se identifica que el significado de la evaluación en los docentes está sujeta a periodos largos de apego a las prácticas derivadas de los significados de sus propios docentes en pregrado. El haber sido provisto de una fuente de significados de cómo evaluar, para que evaluar, cuando evaluar, interfiere con la recolección de nueva información sobre ser docente y en especial de la exploración autónoma sobre nuevos significados de la evaluación.

El identificarse con su profesor de pregrado le da una especie de matriz donde puede encontrar una primera organización o estructura básica del conocimiento que es tomado como “cierto” y preservarlo así porque no es pensable o criticable como han argumentado Berger y Luckman (1995), para quienes este protorrealismo probablemente cumple una importante función adaptativa.

Para los “profesores” *evaluar tiene un significado de ser* una actividad cotidiana, rápida y objetiva; con criterios definidos y organizados para corregir y poner notas. El significado con el cual los docentes abordan el manejo de las evaluaciones es objetual, muy propio de los formatos habituales de valoración, con un sentido de realizarse más al final: están muy enlazadas y coincidentes con “las teorías conductistas del aprendizaje”; con este significado de la evaluación sólo conciernen los estados inicial y final. En esta forma de evaluación poco importa la manera cómo el estudiante arriba a esa contestación, como ha sido su desarrollo progresivo o madurativo para conseguir adquirir y asimilar ciertos conocimientos y procesos de pensamiento.

El significado que le dan a la evaluación es sumamente ligado a ver lo común y no contempla a la evaluación cualitativa de tales procesos sino sólo a su cuantía que certifica con una nota que aprobó o no.

De las entrevistas se puede colegir que los docentes, al evocar su experiencia como estudiantes de pregrado en la universidad, señalan y lo replican ahora que en esa etapa, la evaluación tenía como significado recaudar información a fin de calificar los aprendizajes que ellos habían obtenido.

La experiencia de los docentes en su etapa de estudiantes de pregrado, se reproduce en los significados de sus praxis presentes de evaluación en las cuales se muestran acciones propias de un currículo técnico encauzado hacia la verificación de ideas derivadas de un diseño tendiente a examinar la información almacenada fruto de conocimientos seleccionados por ellos mismos o proporcionados por la universidad.

Los docentes tienen un significado de la evaluación muy referida a rasgos externos y a imágenes de su formación inicial de “profesor novel”, que se halla en un conjunto de apuros, en una etapa de tanteos buscando encontrar el justo lugar, enfrentados a problemas como compromiso indeciso con su ocupación como docentes, pero con actitud que conduce a valorar la necesidad de una actualización y perfeccionamiento permanente.

Los docentes asumen el significado de la evaluación de forma mecánica, como una forma de comprobación programada por ellos o por la facultad y representada en números que da cuenta sobre la preparación de los estudiantes en los temas, de esta manera repiten el significado aprendido como resultado de la experiencia. La intervención del estudiante en el proceso de evaluación se merma solo a realizar un examen o responder un instrumento evaluativo.

En los docentes se encuentra el deseo y una conciencia de la necesidad de una evaluación distinta a las prácticas realizadas, que se salgan de sus componentes monótonos. Los docentes desean que la evaluación sea un espacio y una práctica que trascienda lo tradicional. Se es consciente de los hechos y de sus productos seguidos, pero no de las circunstancias de creación de los mismos y de los efectos mediatos.

El significado que los docentes le dan a la evaluación es para medir solo los logros académicos. Este es un significado de la evaluación que no supera la superficialidad, la rutina, lo cuantitativo o la asignación de algún numeral al aprendizaje que el alumno muestra. No se acuerda con los estudiantes los criterios de evaluación con amplitud, como el por qué y para qué se evalúa; el profesor comunica las metas que se propone, pero no las consensua con los estudiantes.

Si bien es cierto que está acordado desde lo normativo/prescripto en el modelo pedagógico de la universidad Cooperativa, el tema de la evaluación no está suficientemente trabajado con los docentes... cada cual toca y le da un significado al instrumento en función de su conveniencia y no de una conveniencia en común que pueda tener matices institucionales.

De la evaluación el maestro no extrae una cantidad adecuada de información que le facilite hacer los cambios requeridos dentro de la reprogramación de la enseñanza: modificar sus objetivos, tiempos, temas, acciones, ajustarse a las diferencias individuales, seleccionando otras estrategias, medios y recursos didácticos adecuados con los intereses y necesidades reales mostrados, por cada estudiante como por el conjunto de la clase y por lo que acontece.

Los mecanismos de evaluación del proceso de aprendizaje tienden a enfrentarse al *statu-quo* de los educadores quienes no asumen el compromiso de la función mediacional,

compareciendo a una enseñanza en la que las evaluaciones significan algo *engorroso* para el profesor y los exámenes *corrientes* para el alumno.

Se ha ido avanzando muy tímidamente hacia otro significado desde la hetero a la auto y coevaluación como una evolución institucionalizada donde no sólo se autoevalúan los conocimientos adquiridos, sino también actitudes, estrategias, maneras de ser y de actuar; pero sin instaurar una introspección y precisar unas normas, principios, un enfoque y efectivamente unos indicadores que den cuenta del procedimiento que se propone para darle otro significado a la evaluación.

En muy pocos casos la evaluación genera con los estudiantes un diálogo para superar dificultades. Por tanto, la evaluación es objetivada y significada como un espacio de tensión, de desencuentro; sus resultados se piensan desde el profesor y no desde los estudiantes. Existen significados anclados en la tradición de evaluar para sacar una nota.

Se implanta a la evaluación una aparente inmovilidad extrema, dado que su principio está en los prototipos constitutivos de la realidad y suscitan sujeción en el colectivo universitario, determinando una rigidez y falta de flexibilidad de las presuntas estructuras que la constituyen.

La base sobre la cual descansan los significados de la evaluación para los profesores es la calificación. No la oportunidad que les permite intercambiar ideas, conversar, mejorar la relación con el estudiante, conocer con mayor facilidad a los estudiantes que permitan procesos de comprensión que poco tienen que ver con la intelectualidad.

Las significaciones referidas a las funciones del profesor en cuanto a la evaluación están orientadas a ejercer su labor de medir conocimientos, y por tanto es suficiente con “hacer exámenes”.

Sobre la evaluación prevalecen las condiciones de padecimiento, vividas por profesores tanto como cuando fueron estudiantes como ahora cuando son responsables de decidir la promoción o la desaprobación, o reflexionar su accionar evaluativo ante los frecuentes fracasos de los alumnos.

Se identifican como principales dificultades y obstáculos para alcanzar procesos de evaluación eficaces y adecuados cuestiones instrumentales que tienen que ver con cómo se diseñan los instrumentos de prueba, cuáles son las mejores formas de evaluación, cómo se deben redactar las preguntas: cuestiones técnicas que se podrían aprender mediante asesores y capacitadores.

Se necesita esforzarse profundamente en acuerdos sobre los principios éticos a la hora de evaluar; la coherencia institucional y el trabajo cooperativo como “revulsivo” para disminuir los peligros de la subjetividad desatada por el ejercicio aislado y sin inspección interna y externa del poder.

Como resultado emergente aparece la necesidad de formación en evaluación, considerada por los profesores desde el punto de vista instrumental, dispuesta para un fin, como algo «para» o algo que «se tiene» o es «adquirido». Así, en el momento que se habla de formación se apunta a formación para algo. Formación docente, formación pedagógica, formación para la toma de decisiones, para el desarrollo de la evaluación, continuamente conexa a un contenido que la específica, la demarca.

Desde lo instrumental, se hace visible la formación como la obtención de algunas habilidades para evaluar, conocimientos, formas de conexión en la evaluación, variación de actitudes. Consigue así el valor de un bien adquirible. “La formación como una función social de traspaso del saber, del saber-hacer o del saber-ser”.

Quiéralo o no, el individuo de la formación (en este caso el maestro), siente que se le demanda no sólo la obtención de ciertas capacidades o tener determinados conocimientos, sino la renovación de actitudes, la modificación de significado de su particular experiencia evaluativa; frecuentemente, se hace fuerte énfasis en el juicio a los aspectos dominantes del puesto de ser docente que debe cambiar.

Los profesores ven la formación como un aparato con: proyectos, programas, certificaciones, prácticas diversas.

El floreciente incremento de los programas de formación docente, y en particular su preferencia a “constituir programas formales (con las certificaciones correspondientes, ya sea a nivel de especialización o maestría en docencia o en educación superior)”, ha reforzado esta mirada de la formación, en especial en el ámbito de la educación superior.

Los profesores consideran la formación docente en evaluación como un entorno excelente que crea diversas esperanzas; se espera que ayude a compensar la baja calidad académica, además, que proceda como legitimadora del empeño institucional para la resolución de sus problemas, es decir, cuanto más cursos o programas de formación se realicen y cuanto más personal docente acuda a ellos, tanto más podrá esperarse un avance de la calidad académica; los docentes de la investigación no aparecen como agentes activos que aprenden a reconocerse a sí mismos y por lo tanto a construir gradualmente una identidad docente diferenciada de su experiencia formativa universitaria como estudiantes en pregrado (Persistencia del pasado).

En la dimensión de formación, para los profesores, es reconocido como traba, el no contar con un espacio recíproco donde poder intercambiar experiencias y aclarar incertidumbres sobre docencia con otros colegas pedagogos.

Los profesores de psicología, expresan que es menester poner en funcionamiento la figura del “profesor tutor”, con el cual puedan obtener “soporte pedagógico”, que los faculte para fortalecer su experiencia docente, habilidades comunicativas y personales para desempeñar mejor su profesión.

Los profesores expresan que reciben formación por parte de la universidad, pero que se requiere sostén para efectuar estudios de posgrados que permitan acrecentar su preparación profesional en aspectos pedagógicos, investigativos y evaluativos.

Recomendaciones

El proyecto que se construya sobre evaluación en grado y medida debe ser lo suficientemente diverso y ancho para que permita a los profesores que recién se incorporan a la universidad no sólo conocerlo, sino examinar la proximidad de sus intereses con los de la institución y co-construir un plan de vida académica y evaluativa que parta del proyecto de la universidad y beneficie a los dos.

Se necesita la organización de colectivos académicos que indaguen en torno a la evaluación desde adentro de las aulas de clase y que sirva de materia prima para las políticas educativas en evaluación que vaya implementar la universidad y el programa de psicología.

Son los profesores quienes deben hacer este movimiento con el soporte de investigadores formados y con experiencia en educación, pero sobre todo analizando directamente los fundamentos axiológicos de la legislación vigente, pues muchos maestros ignoran lo que los documentos del MEN declaran sobre evaluación universitaria.

Es indispensable examinar y deliberar sobre el tema de la evaluación en el programa de psicología de una manera más continua y sistemática para fundamentar nuevas proposiciones. Esto compromete considerar la historia y la cultura institucional del establecimiento educativo.

La reflexión crítica sobre la evaluación debe invitarnos a observar tres aspectos: Lo político, lo social y lo pedagógico. Desde el punto de vista político es imprescindible rastrear los modelos económicos subyacentes en los documentos institucionales y gubernamentales, para comprenderlos y ser propositivos.

Desde la óptica social es ineludible detallar las consecuencias de la evaluación en la realidad de la comunidad estudiantil del programa de psicología y la Universidad, identificando si el modo de evaluar tiene nexos con los requerimientos del mundo de hoy en la formación de psicólogos.

Desde la perspectiva pedagógica es necesario nuevos acuerdos entre los docentes y los estudiantes, en favor del aprendizaje significativo y en oposición solo de las normas de ganar o perder.

El significado de la evaluación debe admitirse como una acción comunicativa en el que se relacionan diferentes actores en comunidades de aprendizaje. Entonces no se trata de vencer o perder sino de seguir aprendiendo. Para ello será ineludible darle un espacio en los debates sobre el plan de evaluación a la voz de los estudiantes.

La evaluación debe corresponder a un modelo pedagógico general de la universidad y no a uno particular de cada profesor y no debe restringirse al final del proceso, debe ser un medio de interlocución continuo entre el profesor y el estudiante, debe establecer la obligación del acompañamiento permanente.

Es necesario fortalecer el proceso de capacitación para el docente de psicología con el fin de emprender un cambio de mentalidades, prácticas, para descubrir con los otros y de los otros senderos nuevos sobre evaluación.

Es fundamental incursionar en la realización de evaluaciones interdisciplinarias en puntos convergentes de las diferentes asignaturas; los profesores deben ser creativos y propositivos, la evaluación debe comprender el reconocimiento de la formación integral de los futuros profesionales.

Es preciso examinar las incompatibilidades que brotan, tanto en los documentos de la universidad como en las actividades académicas; por ejemplo, se intenta trabajar por proyectos, pero se evalúa por asignaturas, y esto es legitimado en la estructura y diseño de las Pruebas de Estado.

Referencias

- Acuerdo 65. El Concejo del Distrito Especial de Bogotá, Colombia, noviembre 29 de 1966.
- Alas, M. y Moncada, G. (2010). *Impacto y necesidades de capacitación de docentes de educación básica, en relación con el currículo nacional básico*. Recuperado de: <http://www.air.org/sites/default/files/MIDEHImpactNecesidCapactEJEC%26Portada.pdf>.
- Álvarez, C. (2011). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en educación Primaria* (tesis doctoral). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=22614>.
- Amador, J. A., Carrasco, S., Díaz, A., González, E., Gracenea, M., Marzo, L., Mato, M., Pagés, T., y Sayós, R. (2012). In J. A. Amador Campos (Coord.). *La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Octaedro.
- Anderson, R. & Mitchener, C. (1994). Research on science teacher education. En Gabel, D. L. (Ed.). *Handbook of Research on Science Teaching Education*. New York: Macmillan Pub. Co.
- Andrade, L. & Cizek, G. (2010). Summing up and moving forward: Key challenges and future directions for research and development in formative assessment. En: *Andrade y Cizek*, cap. 20, pp. 344-351. London and New York: Routledge.
- Arbeláez, R. (s.f). *En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente*. Recuperado de: <http://www.uv.es/arbelaez/v2n210reconocimientodeconcepciones.htm>.

- Arcila, P., Mendoza., Ramos, J. y Cañón. O. (2009). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas: Perspectiva en Psicología*, 6(1), 37-49.
Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982010000100004.
- Artiles, O., Mendoza, A., & Yera, C. (10/06/2008). La evaluación del aprendizaje, un indicador para elevar la efectividad del tutor en el contexto de Universalización de la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 4- 10.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 43-59.
- Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 33(2). Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052007000200008.
- Black, P. & D. William (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Becerra, O. (13/02/16). *Retos de la docencia universitaria*. Recuperado de: <https://omarbecerrav.blogspot.com.co/2016/02/retos-de-la-docencia-universitaria.html>.
- Benavides, J. (2005). *Significado y sentido de la evaluación del aprendizaje en el programa de medicina veterinaria y zootecnia de la universidad de Caldas*. (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Berger P. & Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Benedito, V., Ferrer. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Pub. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Berthiaume, D. (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. London and New York: Routledge.
- Bertoni, A. (2009). La transposición didáctica. Un campo de reflexión con múltiples posibilidades para la docencia. *Área de Fortalecimiento didáctico, módulo II*. Recuperado de: http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Bertoni%20-%20Transposicion_didactica.pdf.
- Boud, D. & Falchikov, N. (04/07/2006). Aligning ssessment with long-term learning. *Deakin University Library*, 31(4), 399-413.
- Bozu, Z. (Enero de 2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 55-72. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art3.pdf>.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. México: Biblioteca del Normalista.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1. Barcelona: Tusquets.
- Chamorro, C. (2008). *Formación del profesorado docente e investigador en las universidades de la Comunidad de Madrid*. Madrid: ACAP.
- Chacín, M y Briceño, M (2008). *La Cultura de la Evaluación en la Sociedad del Conocimiento*. Caracas: Recuperado de <http://www.uib.es/recerca/memoria2006.pdf>
- Colombia Aprende. (s.f). *¿Qué es una experiencia significativa?*. Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Documento_guia_1-Concepto_de_Experiencia_Significativa.pdf.

Córdoba, F. (s.f). *La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta*.

Corte Constitucional de la República de Colombia. *Constitución política de Colombia*.

Recuperado de:

<http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>.

Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

..... (2004). *Democracia y educación*. España: Morata.

Díaz, A. (Comp.). (1989). *El examen*. México: UNAM.

Díaz-Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47,121-122. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828008.pdf>.

Díaz, F. (2002). Aportaciones de la perspectiva constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 24(97-98).

Díaz, O. & Ordóñez, C. (2008). *Estudios sobre los conceptos y enfoques de la evaluación pedagógica y educativa*. Bogotá: IDEP.

Falchikov, N. (2010). *Improving Assessment Through Student Involvement*. Practical solutions for aiding learning in higher and further education. London y New York: RoutledgeFalmer.

Feixas, M. (2002). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1). Recuperado de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>.

- Fernández, C. (2004). En desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81COL3.pdf>.
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima: GRADE.
- Ferry, B. (1995). Science centres in Australia provide valuable training for preservice teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 4(3), 255-260. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02211840>.
- Feuerstein, R., Klein, P. & Tannenbaum, A. (1994). *Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications*. Israel: Freund Publishing House Ltd.
- Flórez, R. (2006). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina, s.a.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones la Piqueta.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo veintiuno editores Argentina, s.a.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces, Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Garay, L. (Comp.). (2002). *Repensar a Colombia*. Bogotá: Talleres del Milenio.
- García, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>.
- García, S., Villagrà, S. & Jorrín, I. (junio, 2008). *El principiante: Un profesor novel de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación en la Universidad de Valladolid*. Recuperado de: <https://magisterialdfpd.files.wordpress.com/2009/08/711.pdf>.

Giroux, H. (1990). *Los Profesores Como Intelectuales*. Barcelona: Paidós.

González, M. & Pérez, N. La evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje. Fundamentos básicos. Recuperado de:

http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MGIEMV/EvaluacionProgramasEducMV06/materiales/Unidad%203/Lec3_EvaluacionPEAFundamBasicos_U3_MGIEV001.pdf.

Hammersley, M., Atkinson, P., Trejo, J., & Aramburo, M. (1994). *Etnografía*. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós.

Hernández, F. (2002). *Los enfoques de aprendizaje en el contexto de la Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Informe inédito del Proyecto PB95- 1002 Secretaría de Estado de Universidades, Investigación y Desarrollo. Bogotá: Ministerio de Educación y Cultura.

Hernández, F. (2013). *El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales*. Educere, Tránsito, 7(23), 433-440. Recuperado de [http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol7num23/articulo 16.pdf](http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol7num23/articulo%2016.pdf).

Hernández, F., Sancho, J. M. & Rivas, J. I. (2010). *Historias de vida en educación*. Biografías en contexto. Barcelona: Esbrina.

Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, XXX (122), 38-77. Recuperado de:

http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdl/lic/ED/EE/AM/05/constructivismos.pdf.

Hernández, F. (2016). *Taller de instrumentación didáctica para la formación y el desarrollo de competencias profesionales*. En línea.

<http://mateo.pbworks.com/w/file/fetch/104449582/Methodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20-sampieri-%20ULTIMA%20EDICION.pdf>

Herrán, A. de la (2011). *Más Allá del Profesor Reflexivo y de la Reflexión sobre la Práctica*.

Madrid: Ramón Areces.

Herrera, Y. (marzo de 2014). Formación docente. Visión estética desplegada desde el eros.

Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente,

26(1)

80-87.

Recuperado

de:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622014000100013.

Hopkins, D. (1989). *Evaluation for School Development*. Philadelphia: Open University press

Milton Keynes.

House, E. (1980). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata. Hernández, G. (2008). Los

constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, XXX (122),

38-77.

Recuperado

de:

http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/ED/EE/AM/05/constructivismos.pdf.

Hurtado, D., Jaramillo, L., Zúñiga, C., & Montoya H. (2005). *Jóvenes e Imaginarios de la*

Educación Física. Popayán: Universidad del Cauca.

Husserl, E. (1954). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.

Ibarra, M. S. (Dir.) (2007). *Proyecto SISTEVAL*. Recursos para el establecimiento de un sistema

de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos

públicos y coherentes. Recuperado de: <http://bit.ly/1O92k04>.

Icfes. (2010). *Pruebas Icfes 2010*. Recuperado

de:

<http://ingeniosocial.blogspot.com.co/2010/01/pruebas-icfes.html>.

Imbernón, F. (2010). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.

Ivich, I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky. Perspectivas. *Revista trimestral de educación*

comparada, 24(3), 773-799.

- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 83–101. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf.
- Lacasa, P., Vélez, R. & Sánchez, S. (2005). Objetos de aprendizaje y significado. *Revista de Educación a Distancia*, 4(5). Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/red.html>.
- Lema, P. (septiembre de 2010). Educación inclusiva, Crear necesidad de saber (miradas, reflexiones y prácticas de una maestra de educación especial. *Congreso Iberoamericano de Educación*. Congreso llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina.
- Lord, C., Ross, L. & Lepper, M. (1979). Biased assimilation and attitude polarization: The effects of prior theories on subsequently considered evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(11), 2098-2109. Recuperado de: <https://www.unc.edu/~fbaum/teaching/articles/jpsp-1979-Lord-Ross-Lepper.pdf>.
- Lorenzana, R. (2012), *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria* (tesis de doctorado). Recuperado de: <http://d-nb.info/1029421889/34>.
- Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Revista Docencia*, 33(12), 27-38.
- Mendoza, A. & Artiles, L. (2012). El profesor tutor como agente educativo y su rol en la evaluación formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1). Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article9851>.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Resolución No. 2343. (1996, junio 5). Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación*

formal. Recuperado de: [http://e-](http://e-learning.cec.ar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecn/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf)

[learning.cec.ar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecn/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf](http://e-learning.cec.ar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecn/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf).

Ministerio de Educación Nacional. (1997). *La evaluación en el aula y más allá de ella: lineamientos para la educación preescolar, básica y media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (febrero de 2011). *Perfil de educación superior departamento del cauca*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212352_cauca_28Feb2011.pdf.

Ministerio de Educación Superior. (s.f). *Políticas y sistema colombiano de formación y Desarrollo profesional docente*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (22 de enero de 1976). Decreto 088., Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (25 de enero de 1962). Decreto 45. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (22 de mayo de 1934). Decreto 1074. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2 de septiembre de 1963). Decreto 1955. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (30 de noviembre de 1951). Decreto 2289. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (4 de septiembre de 1953). Decreto 2307. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (22 de enero de 1976). Decreto 2342, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia, 14 de marzo de 1980.

Ministerio de Educación Nacional. (25 de octubre de 1950). Decreto 3246. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (24 de julio de 2002). Decreto 1527. Bogotá, Colombia.

Molnar, G. (s.f) Concepto de Evaluación aplicada. Recuperado de:
<http://www.chasque.com/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html>.

Murcia, N. & Jaramillo, L. (2001). La complementariedad etnográfica. Investigación Cualitativa. Una guía posible para abordar estudios sociales. *Cinta medioevo* 12, (194-204).
 Recuperado de:
<http://www.cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26293/27593>.

Murcia, P. (2006). *Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos*, (tesis de doctorado). Manizales: Universidad de Caldas.

Murillo, F. J. & Román, M. (2008). La Evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1).

Nicol, D. & Macfarlane- Dick, D. (2006). Formative assessment and self- regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

Ordenanza 001 de 1996. Por la cual se crea como función de la Universidad Cooperativa de Colombia la formación de los profesores.

Orientaciones Generales. Foro Educativo Nacional 2010. Aprendiendo con el Bicentenario. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles->

Peñalver L. (2005). *La Formación Docente en Venezuela*.

Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Plottu, B. & Plottu, E. (2009). Approaches to participation in evaluation: Some conditions for implementation, evaluation. *HAL.15* (3), 343-359.

Recuperado de: https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/729952/filename/approaches_plottus_evaluation2009.pdf.

Quiceno, H. (2003). *Crónicas Históricas de la Educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Rabade, R. (2002). *Teoría del conocimiento*. Madrid: Akal.

Rancière j. (2002). *El maestro ignorante*, editorial alertes, Barcelona, 2002,

República de Colombia. Ley 30 (28 de diciembre de 1992). Congreso de la República de Colombia, Bogotá, Colombia.

República de Colombia. Ley 115 (08 de febrero de 1994). El congreso de la República de Colombia, Bogotá, Colombia.

Ricoy, M. & Fernández, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso. *Educación XX1*, 16 (2), 321-342. Doi: 10.5944/educxx1.16.2.2645

Ríos, A. (1999). *La evaluación del aprendizaje: Una estrategia pedagógica para transformación en la Universidad de Manizales*. (Tesis de Maestría). Centro de estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior, CEPES. Universidad de la Habana.

Rodríguez, A. (enero-Marzo de 1994). Problemas, desafíos y mitos en la formación docente.

Perfiles Educativos, (63). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206301.pdf>.

Rojas, F. (2016). *Evaluación Tradicional*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/lrojasterrazas/evaluacion-actual-58938797>.

- Rosales, C. (1981). *Criterios para una evaluación formativa: Objetivos, contenidos, profesor, aprendizajes, recursos*. Madrid: Narcea.
- Rozada J. (2007). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica, por todo el mundo demandado, sin pilares intermedios? En Romero, J. & Luis, A. (Coord.): *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática* (47-53). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Ruiz, C. & otros. (2003). *El Cauca: Alternativas de paz y gobernabilidad – Informe de Desarrollo Humano* - Popayán: Colombia. Plan de las Naciones Unidas para el Desarrollo. p. 21
- Ruiz, L. & Pachano, E. (2006). Evaluación de los niveles de aceptación del cambio curricular y el régimen de transición de la carrera de Ingeniería de Sistemas. *Educere* (031). Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20012>.
- Sabar, N. (1990). School-based curriculum development. En Lewy, A.: *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Salazar, C. Bernal, L., Bustamante, C. & Parra, E. (2013). La evaluación de los aprendizajes en la facultad de educación de la universidad del Quindío: una mirada desde lo cognitivo. *Revista de investigación de la Universidad Del Quindío*, 24(2), 302-310. Recuperado de: http://blade1.uniquindio.edu.co/uniquindio/revistainvestigaciones/adjuntos/pdf/d269_Art%2012%20galera.pdf.
- Sánchez C. y Pérez L. (2014). Evaluación, conocimiento y poder. *Revista Encuentro educacional*, 11 (2). Maracaibo: Astro Sata, S.A

- Sánchez, J. (2012). *El desarrollo profesional del docente universitario*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/victorvasquezucv/docente-hoy-formacin-cientfica-e-imgenes-de-tica>.
- Sánchez, M. & Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. *Claves y controversias Revista de Educación*, 339, 923-946.
- Sánchez, T. (2009). Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2, Supl. 1), 1675-1711. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000300021&lng=pt&tlng=es.
- Sánchez, T. (2013). La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 755-767. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2013000200021&script=sci_abstract&tlng=es.
- Satterly, D. (1989). *Assessment in Schools*. Oxford: Basil Blackwell.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schwandt, T. (01/06/2008). Educating for intelligent belief in evaluation. *American Journal of Evaluation*, 29 (2), 139-150. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1098214008316889>.
- Shepard, L. A. (2006). *La evaluación en el aula*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior –Spadies-

Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-254648.html>

Souto, X. (abril-mayo-junio/Introducción de 2009). Evaluación en un proyecto de geografía e historia. *Íber*, (60), 35-47.

Sternberg, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Descleé de Brouwe.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Tallaferro, D. (abril-junio de 2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10, (033), 269-273. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200009.

Taller de instrumentación didáctica para la formación y el desarrollo de competencias profesionales. (Junio de 2009). Recuperado de: ittoluca.edu.mx/difusión/Antologia%20Toluca.doc.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigación-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>.

Tedesco, J. (2003). Los pilares de la educación del futuro. UOC. & Fundación Jaume Bofill (Presidentes). *Debates de educación*. Ponencia llevada a cabo en Barcelona, España. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/dt/20367/>.

Téllez M. (2009). *Educación, Comunidad y Libertad*. El Reto de la formación Docente, Laboratorio Educativo. Caracas: Editorial universidad de Mérida.

- Trillo, A. & Porto, M. (2009). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las Universidades. *Revista de Educación*, (328), 283-301. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre228/re3281610861.pdf?documentId=0901e72b81259410>.
- Tourmen, C. (01/03/2009). Evaluators' decision making. *American Journal of Evaluation*, 30(1), 7-30. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1098214008327602>.
- Turpo, O. (2013). La intervención de los docentes de ciencias de educación secundaria en el proceso de la evaluación del aprendizaje. El caso de Perú. *RIEE*, 6(1). Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num1/art06_hm.html.
- UNESCO. (2005). Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf>.
- UNESCO. (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>.
- Universidad Cooperativa de Colombia. (s.f). Historia. Medellín: *Universidad Cooperativa de Colombia*. <http://www.ucc.edu.co/institucion/Paginas/historia.aspx>.
- Universidad Cooperativa de Colombia. (12/11/13). Proyecto Educativo institucional de la U.C.C: Acuerdo Superior N°161. Medellín: *Universidad Cooperativa de Colombia*. http://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/Reglamentos/Acuerdo_161_2013.pdf.
- Vaillant, d. (2010): Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 113-128.
- Veres, E. (2002). Los nuevos planes de estudio y su incidencia sobre la edad de finalización de los estudios superiores. *El caso de la Universidad de Valencia*. *Revista educativa de*

investigación y evaluación educativa, 8(1). Recuperado de:

http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_3.htm.

Villegas-Reimers. (2003). *La preparación de profesores en América Latina*. Banco mundial.

Villegas, L. (2010). *Formación de los docentes universitarios: campo de análisis*. Universidad de Caldas. Tesis Doctoral en Educacion. Universidad del Valle

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Recuperado de:

<http://biblioteca.iesit.edu.mx/biblioteca/L00947.PDF>.

Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Recuperado de:

http://www.amnweb.org/uploads/8/2/6/7/8267504/vygotsky_-_el_desarrollo_de_los_procesos_psicologicos_superiores.pdf.

Watts, F. & García-Carbonell, A. (Ed.). (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Recuperado de:

<http://www.upv.es/gie/LinkedDocuments/descargar%20libro.pdf>.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Recuperado de:

http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Wertsch_Unidad_2.pdf.

Whitehead, J. (2009). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living theories*, 1, 103-126.(1), 103-126. Recuperado de: [https://ejolts.net/files/journal/1/1/Whitehead1\(1\).pdf](https://ejolts.net/files/journal/1/1/Whitehead1(1).pdf).

Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas*. Recuperado de:

<http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/765.pdf>.

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2012). Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las guías docentes de las materias. *Revista de docencia universitaria*, 10(3), 497-498.

Zabala de A, J. (enero-diciembre de 2012). Formación docente y praxis evaluativa: campos roturados. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (18), 67-82. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/652/65226271001/>.

Zaccagnini, M. (2010). *Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas*. Recuperado de:

<file:///C:/Users/NOTEBOOK%2014/Downloads/443Zaccagnini.pdf>.

Zambrano, L. (05/2005). Un modelo de formación de los profesores en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. *Revista Venezolana Educere*, 9(29). Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000200002.

Zambrano, L. (2001). *Pedagogía Educabilidad y Formación de Docentes*. Cali: Grupo editorial nueva biblioteca pedagógica.

Zeichner, K. (15/02/2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista universitaria de formación del profesorado*, 68(24-2), 123-149. Recuperado de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279237815.pdf.

Zepeda, S. (2011). Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 43(2), 243-258.

Anexos

Anexo 1. Instrumento No. 1

Consentimiento informado para participantes de investigación

INVESTIGADOR: JAIME RAMIRO CABRERA ACOSTA

Yo _____, identificado con C.C. _____

Confirmo que mediante el presente documento acepto participar de manera voluntaria en la investigación realizada por JAIME RAMIRO CABRERA ACOSTA estudiante de Magíster en Educación y Desarrollo Humano quien me han informado de los riesgos-beneficios del estudio, cuyo objetivo es Comprender el significado que tienen los docentes de los procesos evaluativos del aprendizaje en el programa de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Los procedimientos a realizar no generan daño y se me han resuelto todas las dudas acerca del estudio. La investigación se desarrolla para beneficio de la comunidad académica y se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme de la misma sin que esta decisión genere represalias en mi contra.

De igual manera se me ha informado que la investigación no genera ningún costo que deba asumir y será informado del desarrollo del proceso.

Autorizo para que se publiquen los resultados respetando la reserva de identidad.

Para constancia se firma el día _____ en la ciudad de Popayán _____

FIRMA DEL INVESTIGADOR

Anexo 2. Instrumento No. 2

UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA- POPAYAN
PROGRAMA DE PSICOLOGIA

Guía de preguntas para la entrevista semiestructurada a profesores de la UCC

INVESTIGADOR: JAIME RAMIRO CABRERA ACOSTA

Fecha: _____

Lugar: _____

“Se hace una aproximación a la realidad sociocultural desde un acercamiento a la teoría formal (perspectiva deductiva) y a la teoría sustantiva (perspectiva inductiva), con el fin de focalizar un interrogante o problema de investigación respecto a la realidad que se desea comprender, la cual se denomina en esta propuesta "posible dimensión temática" (Murcia Peña & Jaramillo Echeverry, 2008).

OBJETIVO:

Conocer la relación de los profesores con la evaluación desde las prácticas pedagógicas y desde su experiencia.

Agradecemos su disposición para contestar las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál es su edad?
2. ¿Cuántos años de experiencia como docente universitario y en el programa de psicología?

3. ¿Podría hablarnos de las características de su forma de evaluar el aprendizaje de los estudiantes?
4. ¿Qué podrías decirnos sobre cuáles son los objetivos de la evaluación en el programa de psicología de la UCC?
5. ¿Con qué referentes se sustenta la evaluación aquí en el programa de psicología?
6. ¿Cuál cree que es la concepción sobre evaluación en el PEI del programa?
7. ¿Cómo vivió usted el proceso de la evaluación de los aprendizajes en su época de estudiante?

Anexo 3. Instrumento No. 3**UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA- POPAYAN****PROGRAMA DE PSICOLOGIA**

INVESTIGADOR: JAIME RAMIRO CABRERA ACOSTA

Guía de preguntas para los grupos de discusión con profesores de la UCC

Fecha: _____

Lugar: _____

OBJETIVO:

Profundizar en las reflexiones del grupo de profesores del programa de psicología sobre evaluación y su relación teoría- práctica, a partir de su experiencia como docentes

.

1. ¿Qué entienden por evaluación?
2. ¿Cuáles fueron las dificultades que han encontrado en la evaluación escolar?
3. ¿Qué elementos consideran significativos de su experiencia en evaluación?
4. ¿Describan estrategias metodológicas que usted hayan utilizado cuando evalúan a los estudiantes?
5. ¿Qué criterios teóricos y metodológicos tienen en cuenta para orientar sus evaluaciones?
6. ¿Qué diferencias y semejanzas podrían encontrar entre sus evaluaciones como profesores y las evaluaciones que les hicieron cuando era estudiante en pregrado?
7. ¿Cómo vivieron ustedes el proceso de la evaluación de los aprendizajes cuando eran estudiantes de pregrado?

Anexo 4. Instrumento No. 4

INVESTIGADOR: JAIME RAMIRO CABRERA ACOSTA

Guía de preguntas para la entrevista a profesores de la UCC

Fecha: _____

Lugar: _____

1. ¿Qué les aporato su experiencia formativa para la práctica evaluativa?
2. ¿Cómo se sentía cuando desarrollaba la evaluación en la institución?
3. ¿Cuándo evalúa que es lo que más le gusta?
4. ¿Qué problemas se presentaron en lo referente a evaluación de los aprendizajes?
5. Si un profesor que recién ingresa le pregunta que aspectos teórico prácticos debe conocer para evaluar a los estudiantes ¿Qué respondería y por qué?
6. ¿Qué aportes le brindo las capacitaciones a su proceso de formación en evaluación?
7. ¿La formación del profesor/a universitario/a habría de centrarse en qué aspectos y conocimientos que le ayuden más en su tarea profesional como profesor?