



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**Una mirada a las concepciones de evaluación en la Licenciatura en Educación
Básica con énfasis en Ciencias Sociales: aportes a la formación de los futuros
maestros**

**CAROLINA ARBOLEDA VANEGAS
KAREN HERNÁNDEZ LADINO**

Asesora

LUZ STELLA MEJÍA

Doctora en Educación

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Educación Básica con
Énfasis en Ciencias Sociales**

Universidad de Antioquia

Facultad de educación

Medellín

2015

Agradecimientos

Como una matrioska que al abrirse se encuentra en sí una y otra para formar un solo cuerpo, esta investigación se soportó en esa formación que en la academia cada maestro nos brindó, la voz de aliento que en la familia y amigos encontramos, en la fuerza espiritual que nos impulsó, en el confrontarnos en las aulas con pares, en el comprendernos como seres diferentes, en el visualizarnos como maestras y en el aporte significativo a nuestra labor; es así como nuestros agradecimientos se abre igual que la matrioska a todas las personas y espacios que hacen parte de nosotras...



Contenidos

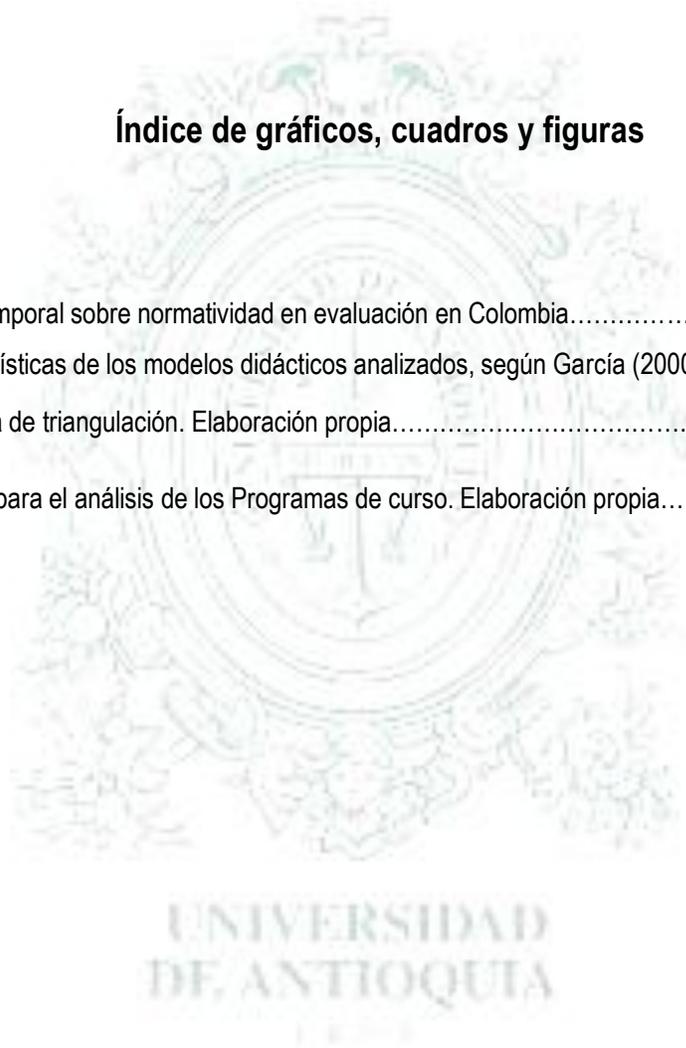
1.	Título del proyecto	6
2.	Línea o agenda de investigación	6
3.	Planteamiento del problema	6
3.1	Descripción del problema.....	7
3.2	Antecedentes.....	8
3.2.1	Investigaciones sobre concepciones de evaluación.....	8
3.2.2	Investigaciones sobre prácticas evaluativas	9
3.3	Justificación.....	10
4.	Propósitos.....	11
4.1	Propósito general.....	11
4.2	Propósitos específicos.....	11
5.	Marco referencial	11
5.1.	Concepciones de evaluación.....	12
5.1.1	Perspectiva didáctica tradicional.....	14
5.1.2	Perspectiva Tecnológica.....	15
5.1.3	Perspectiva Espontaneísta.....	16
5.2.4	Perspectiva Investigativa.....	16
5.2.	Estrategias y criterios evaluativas.....	18
5.2.1	Procedimientos.....	20
5.2.2	Técnicas.....	20
5.2.3	Instrumentos.....	20
5.2.4	Escalas de valoración	20
6.	Enfoque metodológico.....	21
6.1	Enfoque y tipo de estudio	22
6.2	Participantes y criterios de selección.....	22

6.3 Estrategias para la recolección de la información	23
6.4 Procedimientos de análisis.....	23
6.4.1 Categorías y subcategorías.....	24
6.5 Compromiso ético.....	25
6.6 Criterios de credibilidad.....	25
6.7 Cronograma.....	26
7. Hallazgos y discusión.....	27
7.1. Frente a la concepción de evaluación que subyace en los programas del núcleo de enseñabilidad	27
7.1.1. Descripción del documento para la elaboración de los Programas y del Formato de Programa de los cursos	28
7.1.2. Análisis de los programas de los cursos	31
7.1.2.1. Sobre la concepción de evaluación.....	31
7.1.2.2. Sobre las estrategias y criterios evaluativos.....	34
7.1.2.3. Intencionalidad de la evaluación en los programa.....	35
7.2 La concepción de evaluación en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Una mirada desde los estudiantes.	36
7.2.1 Sobre la concepción de evaluación.....	36
7.2.2. Frente a las estrategias, criterios evaluativos e intencionalidad.....	40
7.3 En relación a lo que subyace en los programas y lo hallado en las concepciones de maestros en formación.....	42
7.3.1 Frente a las concepciones de evaluación.....	43
7.3.2 Estrategias.....	46

8. Conclusiones.....	46
9. Recomendaciones.....	48
Referencias Bibliográficas.....	50
Anexos.....	54

Índice de gráficos, cuadros y figuras

Gráfico 1. Línea temporal sobre normatividad en evaluación en Colombia.....	12
Tabla 1. Características de los modelos didácticos analizados, según García (2000).....	17
Figura 2. Esquema de triangulación. Elaboración propia.....	24
Tabla 2. Códigos para el análisis de los Programas de curso. Elaboración propia.....	28



1. Título del proyecto:

Una mirada a las concepciones de evaluación en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales: Aportes a la formación de los futuros maestros.

2. Línea o agenda de investigación:

Didáctica de las Ciencias Sociales

3. Planteamiento del problema:

En la actualidad con respecto a la evaluación existen espacios de formación de maestros donde se validan las formas de evaluar, allí emergen formas tradicionales de carácter sumativa y formas alternativas en donde la evaluación se asume como proceso. La Licenciatura en Educación Básica en Ciencias Sociales no es ajena a esta situación. En el proceso de autoevaluación se reporta que en los Programas de los cursos se evidencia coherencia entre las formas de evaluación, la naturaleza del Programa y los métodos evaluativos que emplean los maestros para evaluar a sus estudiantes, sin embargo, es importante indagar desde la práctica la coherencia de dichos postulados.

Con relación a la evaluación, un campo de trabajo inacabado, siempre habrá por hacer, no solo en la Licenciatura sino también en todos los programas de la Facultad, inclusive de la Universidad. Se cuenta con investigaciones respecto a temas de reflexión teórica y producción intelectual del maestro formador y del maestro en formación, sin embargo se hace menester indagar más ante situaciones como la evaluación para los aprendizajes en la Universidad, la apropiación de concepciones y prácticas evaluativas desde diferentes perspectivas didácticas.

En tal sentido se hace necesaria la realización de investigaciones en las que sea posible indagar por las formas de asumir la evaluación en los programas de los cursos de la Licenciatura y la coherencia en la práctica de éstas, a partir de las concepciones de los maestros en formación, para proponer alternativas que lleven a una congruencia entre estas. Para ello, realizar una revisión a las concepciones que subyacen en los Programas de los cursos del núcleo de enseñabilidad y en las prácticas evaluativas, las cuales al comparar con las que den cuenta los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de los niveles académicos V y X, permitirá identificar posibles transformaciones o linealidades según sea el caso. Este puede ser un estudio de relevancia en términos de aportar a la construcción de saber pedagógico frente a la evaluación.

Una aspecto que hace este estudio pertinente, tiene relación con la forma como se evalúa en la escuela, las cuales serán leídas bajo las respuestas que brinden los instrumentos construidos para esta investigación, esto conlleva a generar interrogantes frente a las incidencias que puede tener o no, la formación académica y las prácticas evaluativas de los estudiantes de la Licenciatura durante los procesos de formación.

3.1 Descripción del problema

El tema de la evaluación es un componente de importancia pues hace parte del proceso pedagógico de enseñanza y aprendizaje, de ahí que nuestro interés radique en focalizar en esta línea nuestro trabajo de investigación, enfatizando en la posibilidad de análisis que nos brinda algunos componentes en el programa de la Licenciatura en educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, puntualmente en lo que respecta a investigaciones que desarrollen el tema de la evaluación para los aprendizajes, a partir de las concepciones de los maestros en formación de los niveles académicos V y X, y de los Programas de los cursos del núcleo de enseñabilidad, buscando la congruencia teoría-práctica.

Desde lo anterior consideramos pertinente preguntarnos por:

- ¿Cuáles son las concepciones respecto a la evaluación para los aprendizajes en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales; que se conciben en los programas académicos y en las prácticas evaluativas de los niveles académicos V y X?

Algunas preguntas orientadoras que complementarán nuestra acción investigativa son:

- ¿Cuál es la concepción de evaluación que se refleja en los cursos del núcleo de enseñabilidad del plan de estudios del programa?
- ¿Qué concepciones de evaluación tienen los estudiantes del programa que pertenecen al quinto y décimo nivel?
- ¿Cómo se corresponden las concepciones de evaluación de los maestros en formación, con el objetivo de los cursos del núcleo de enseñabilidad, respecto a la evaluación para los aprendizajes?

3.2 Antecedentes

Revisando la literatura se encontraron producciones investigativas que han indagado por las concepciones de evaluación en maestros y estudiantes en contextos universitarios, asunto que evidencia una viabilidad de nuestro interés investigativo posibilitando el dar respuesta a las preguntas expuestas con anterioridad.

Las producciones son de índole internacional y nacional. Se encontraron documentos indexados, artículos de revista, monografías de grado, textos y artículos académicos de contextos europeos, latinoamericanos y colombiano; recuperados mediante bases de datos como Ebsco y Dialnet, recursos como google académico y sistemas de bibliotecas como Universidad de Antioquia y Bibliotecas públicas de Medellín.

3.2.1. Investigaciones sobre concepciones de evaluación

Los trabajos investigativos de Porto y Trujillo (1999); y Álvarez, García, Gil, y Rodríguez (2002) se desarrollan en ámbitos universitarios del contexto español, para indagar por la percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Ambas investigaciones analizan desde diferentes perspectivas lo que se puede estar entendiendo por evaluación en los estudiantes; allí ellos proponen una evaluación continua y formativa, que les resulte significativa a sus procesos de enseñanza y aprendizaje, desde una visión formadora y secuencial.

Se hallaron algunas publicaciones cuyo enfoque son las diferentes perspectivas y contextos del tema de la evaluación de los aprendizajes; específicamente se encontró el artículo de revista de Torres y Cárdenas (2010) ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años (2005-2010)?; y la investigación sobre Sistema de evaluación educativa en América Latina: construyendo un estado del arte, de Perassi (2008). Ambos estudios coinciden en presentar una revisión documental respecto a la producción investigativa en evaluación para el contexto de América Latina. Debe esclarecerse que el primer artículo tiene un énfasis particular en la evaluación desde la lectura y la escritura (área de castellano), sin embargo, vale la pena tenerlo en cuenta para conocer la estructura de las categorías que usa, y guiar así nuestro trabajo investigativo. En las dos producciones se abordan artículos de investigación publicados en revistas indexadas, informes de investigación realizados desde trabajos auspiciados por diversas entidades gubernamentales, trabajos de investigación de corte monográfico y de tesis de maestría o doctoral que se han adelantado, particularmente, en América Latina, puntualmente: Colombia, México, Venezuela, Chile y Argentina, dando así una contextualización que resulta orientadora para nuestro tema, objeto de investigación.

Para el contexto colombiano se puede referenciar a López y Puentes (2010) quienes trabajan desde la revisión de diferentes producciones, elaboraciones, investigaciones, artículos, documentos y experiencias concretas, que permiten construir una visión amplia respecto a la evaluación de la calidad de la educación, y aportar a la construcción de un referente teórico y conceptual hacia la consolidación de una cultura de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia.

Los trabajos de Quiceno (1999) y Sánchez (2008) resultan oportunos como referentes históricos del concepto de evaluación en tanto hacen un recorrido histórico que se remonta hasta el siglo V, y avanzan hasta mediados y finales del siglo XX, dejando ver la concepción que se ha dado de evaluación desde un contexto general para focalizarse en nuestro país.

Para una temporalidad más próxima a nuestros intereses, Moreno, Triana y Ramírez (2009) con su trabajo académico Un recorrido histórico sobre concepción de evaluación y sus propósitos en el proceso educativo en Colombia, nos ubican respecto al desarrollo histórico de la evaluación a través de las políticas educativas nacionales. Por su parte Cajiao (2008) resulta ser un referente desde el marco educativo reglamentario en nuestro país, ya que su trabajo se inscribe dentro del Plan Decenal de Educación desde donde conceptualiza y reflexiona en torno a la evaluación.

3.2.2. Investigaciones sobre prácticas evaluativas

En cuanto a prácticas evaluativas, desde ámbitos latinoamericanos, Bondar y Corral (2005) presentan los resultados de una investigación de corte cualitativa y cuantitativa, en donde caracterizan los esquemas perceptivos y valorativos de los maestros entorno a la evaluación, dentro de una institución formadora de maestros en Argentina. Desde la investigación se entiende la importancia de las concepciones que subyacen a las prácticas evaluativas de los profesores que forman futuros docentes porque ellas son imágenes que condensan un conjunto de significados relativos a la enseñanza y el aprendizaje que son transmitidos durante el trayecto de formación y tienen repercusión en el desempeño de los futuros maestros que se están formando.

Por su parte Smitter (2006) realiza un trabajo investigativo en el contexto de una institución formadora de maestros en Venezuela, donde indaga por las características que encuentran los estudiantes en sus evaluaciones, las cuales resultan con predominancia de meros aspectos cognitivos; también se analiza la incidencia de las prácticas evaluativas con el futuro de los maestros, cuando desarrollan su quehacer docente en la escuela.

Dentro del contexto colombiano se referencian el trabajo de investigación de Rúa, Arcila, Giraldo y Hoyos (2007); quienes describen las prácticas evaluativas utilizadas por los profesores para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, y analizar sus características en los programas de pregrado de la Universidad de Medellín, indagando sobre los sentidos que tanto estudiantes como profesores atribuyen a las mismas. En esa línea se inscribe Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes Salinas, Isaza y Parra (2006), quienes abordan el tema del discurso técnico que ha convertido la evaluación en un listado de instrumentos y fórmulas para recoger información llevando a la separación de sus funciones, contribuyendo para que la evaluación no sea un asunto transparente ni legítimo, y más bien opere como mecanismo normativo, bien sea para cumplir con los requisitos demandados por la sociedad y el Estado, o bien, para responder a las exigencias internas a nivel institucional, donde en muchos casos aplica como entidad para el control y la represión, o para el dejar hacer y dejar pasar. Lo anterior, genera entonces una representación de peso en torno a la evaluación de los aprendizajes.

El trabajo investigativo Aportes a la discusión sobre los procesos metodológicos y evaluativos en el ámbito de la formación de maestros de la Facultad de educación de la universidad de Antioquia de Villa y Henao (2009), también es un referente de importancia para nuestro interés investigativo porque en él se presentan los resultados de un ejercicio sistemático, analítico y reflexivo respecto al tema de la evaluación, realizado a partir de los informes de Autoevaluación de los Programas de los siete Pregrados de la Licenciatura y desde donde se deja leer un panorama respecto a las prácticas y concepciones evaluativas.

Dentro de las producciones de la Facultad, resaltamos la monografía: “Se enseña para evaluar o se evalúa para enseñar: Una mirada al sistema de evaluación de los aprendizajes implementados por los docentes de la licenciatura en ciencias naturales, de la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia” de Ríos, Palacio y Barrientos (2010), trabajo que se acerca a nuestro tema y objetivo, en tanto que indaga por la concepción de evaluación que se infiere desde un rastreo bibliográfico en la Facultad, para adentrarse a las repercusiones en los maestros en formación.

3.3 Justificación

Por lo mencionado hasta este momento, el trabajo investigativo que planteamos resulta viable en tanto las producciones investigativas consultadas evidencian la posibilidad de su realización, con la debida aplicación al contexto que nos compete: concepciones de evaluación en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales en la Universidad de Antioquia. Dentro del contexto de la Licenciatura es pertinente desarrollar dicho interés investigativo, lo que también justifica nuestro tema.

Nos resulta relevante indagar la coherencia teoría-práctica dentro del Programa, para fortalecer el competente evaluativo que es inherente a los procesos de los maestros en formación. Este puede ser un estudio de relevancia en términos de aportar a la construcción de saber pedagógico frente a la evaluación.

4. Propósitos

4.1 Propósito general

Analizar la concepción de evaluación de los estudiantes de la Licenciatura y la que subyace en los Programas del núcleo de enseñabilidad, con miras a realizar aportes a la formación en evaluación de los futuros maestros.

4.2 Propósitos específicos

- Caracterizar la concepción de evaluación que se refleja en los Programas del núcleo de enseñabilidad del plan de estudios de la Licenciatura.
- Identificar las concepciones de evaluación que tienen los estudiantes del programa que pertenecen al V y X nivel.
- Aportar elementos teóricos para la formación en evaluación de los futuros maestros.

5. Marco referencial

"Porque aunque parece que todos hablamos de lo mismo cuando utilizamos el término evaluación, creo que existen tantas formas de entender el fenómeno que al final cabe cuestionarse si todos hablamos de lo mismo. Tal vez comprobaríamos que lo que aparecía como un referente único se ha roto en mil pedazos. Y cada uno, es de suponer, habrá encontrado la parte del espejo que refleje más fielmente sus propias convicciones y conveniencias."

Álvarez Méndez, J.M. (1985).

Como indica el epígrafe, son diversas concepciones las que se enraman alrededor de la evaluación, elemento necesario en cualquier proceso educativo puesto que está vinculada a la aprehensión de los estudiantes ante un programa o forma de enseñanza. Desde el significado más global evaluar se define como apreciar, valorar, fijar el valor de una cosa, hecho o fenómeno; esta definición aunque elemental habla de la complejidad del término y no le reduce como en objeto y funciones como si ocurre con la calificación, término

con el que también se hace referencia a la evaluación y se define como el acto de otorgar una nota. (González, 2000).

Dentro de este orden de ideas y teniendo en cuenta a Álvarez (2003, p.2), la evaluación permite “[...] replantear todo lo relacionado con la educación, porque ella misma es cruce de caminos en los que se manifiestan muchas de las contradicciones que se dan en el proceso de la educación”. Por lo anterior se hace necesaria la conceptualización de la evaluación en el campo educacional, para este caso, el contexto formativo de los futuros maestros, entendiendo que aunque se ha trabajado en este componente pedagógico y didáctico sigue generando interés investigativos.

En este punto hemos reconstruido la concepción sobre evaluación a partir del desarrollo histórico desde las políticas educativas de nuestro país, tal como se observan en el siguiente gráfico que pretende mostrarlo de forma lineal

Línea temporal sobre normatividad en evaluación en Colombia



Las normativas mencionadas atienden a las concepciones de evaluación, propósitos, escalas valorativas y criterios para evaluar, parten desde leyes, decretos y resoluciones que incidieron en el proceso educativo de su temporalidad resultando acordes para la época en que se desarrollaron. Sin embargo se fueron modificando en relación a los fines de la educación.

Con relación a las concepciones evaluativas que se han propuesto a lo largo de la historia se retoman algunos autores de la última década, que nos permiten detallar algunas definiciones desde sus concepciones sobre la evaluación, las cuales se presentan en próximo apartado.

5.1. Concepciones de evaluación

Consideramos pertinente exponer sobre aquello que entenderemos por concepción. Para ello se encuentran definiciones tan simples como “Conjunto de ideas que se tienen sobre alguna cosa”, tal como lo menciona el diccionario virtual Definición abc. Desde Lynch, Villanova, Martín y García (2012), con un enfoque próximo al campo educativo, las concepciones se definen como aquellas representaciones que el sujeto construye para interpretar los procesos, las condiciones y los resultados involucrados en la enseñanza y el aprendizaje.

También el término concepción para nuestro contexto de investigación tiene una naturaleza cognitiva y hace referencia no sólo a lo que se piensa sobre una palabra o categoría, sino cómo se piensa sobre esto mismo, de modo que las concepciones abarquen como dice Novoa (2009, p.31) “creencias, representaciones mentales y significados, que reflejan el desempeño profesional en actividades de evaluación”

Después de considerar aquello que se entiende por concepción, es pertinente incluir las diversas acepciones que existen sobre la evaluación, cada una varía según el enfoque o teoría con que se lea.

Desde una perspectiva tradicional la evaluación se entiende como la última etapa del proceso pedagógico que busca medir y cuantificar el desempeño en un nivel, sin embargo desde finales de los sesenta diversas investigaciones evidenciaron como objeto la evaluación, dando lugar a nuevos paradigmas que le permiten ser entendida como un proceso que aprueba el seguimiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje, convirtiéndola en una herramienta para aprender. Con un claro énfasis cualitativo la evaluación permite una continua realimentación acerca de la eficacia de lo que se aprende y de la forma en que se aprende, con el fin de permitir la modificación y perfeccionamiento de ambos (Marc, 2004, p.93). En este sentido tiene lugar la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, que según Álvarez (2001) es aprendizaje en tanto por ella adquirimos conocimiento.

Para Jorba y Sanmarti (2008) la evaluación se define como un proceso de tres etapas en donde hay una recolección de información (con o sin instrumentos), se analiza dicha información dándose un juicio de valor y se toman decisiones respecto al juicio, es decir la evaluación se identifica con la regulación dentro del aula, implica un acto administrativo.

Según lo anterior, son esas decisiones respecto al juicio las que van a permitir hablar de una evaluación de los aprendizajes que suelen ser de carácter social y por ende se relaciona con tipos de evaluaciones que sean de corte sumativa o calificativa, que se inscriben en una evaluación tradicional. De otro lado, está la evaluación para los aprendizajes que tiene un componente más pedagógico ya que lo que propende es la formación del estudiante por ende su relación con la evaluación formativa.

Por su parte Hoffmann (2010, p.73) define la evaluación como un conjunto de extenso de procedimientos didácticos, de carácter multidimensional y subjetivo, que se extiende por un tiempo prolongado y ocurre en diferentes espacios e involucra todos los sujetos del acto educativo de manera interactiva. El autor también propone alternativas de evaluación como una fuente mediadora entre evaluador y evaluado, explica que las metodologías e instrumentos no son el centro de la evaluación, pero sí herramientas que se utilizan según el fin que se trace, además que está supeditada a las concepciones sobre evaluación que asuma el evaluador.

Por lo anterior es necesario realizar una profundización sobre algunas concepciones de evaluación que para esta investigación se toman como una categoría central. Dentro de la Universidad de Antioquia se define la evaluación como:

“Artículo 79. La evaluación debe ser un proceso continuo que busque no sólo apreciar las aptitudes, actitudes, conocimientos y destrezas del estudiante frente a un determinado programa académico, sino también lograr un seguimiento permanente que permita establecer el cumplimiento de los objetivos educacionales propuestos”

Tras un rastreo de información sobre las perspectivas del concepto evaluación se evidencia que están asociadas a enfoques didácticos, desde García (2000, p.6) los enfoques didácticos se entienden como la manera simplificada de abordar la realidad escolar, proponiendo procedimientos de intervención, pensando en dimensiones como el qué, para qué, cómo enseñar; y el qué evaluar. El autor propone cuatro enfoques: modelo didáctico tradicional, modelo didáctico tecnológico, modelo didáctico espontaneista y modelo didáctico investigativo; los cuales se definirán a continuación, pero haciendo énfasis en el aspecto evaluativo de cada enfoque y teniendo en cuenta los diferentes modelos pedagógicos que han sido inherentes a la teoría de la educación, presentamos algunas de las perspectivas que sobre evaluación se han indagado en la literatura.

5.1.1. Perspectiva didáctica tradicional

Para iniciar podemos tomar la forma de ver la evaluación desde una perspectiva de la didáctica tradicional basada en corrientes académicas y enciclopédicas, en la cual prima la ausencia de las consideraciones del estudiante, sigue siendo fundamentalmente un suceso y no un proceso, se centra en los contenidos conceptuales por lo tanto es considerada una forma de evaluar basada en presentación de pruebas escritas tipo examen, diseñadas por el docente que conllevan a una nota cuantificable, es decir, la evaluación termina siendo una calificación porque está centrada en recordar los contenidos transmitidos.

“Si la evaluación del aprendizaje va a entenderse como medición, sería necesario ajustarla a las concepciones matemáticas, lo que por la naturaleza del objeto resulta no sólo inadecuado sino imposible. El instrumento de evaluación por excelencia, desde esta óptica lineal, es el examen, en sus distintas modalidades. Entre sus virtudes está el permitir ordenar a los estudiantes de acuerdo con su rendimiento para seleccionar a los mejores”. (Martínez, 1995, p.9)

Esta perspectiva con la evaluación logra resultados evidenciados por medio escrito, busca constatar que los estudiantes tengan una proyección y conozcan toda la información que se proporciona en el espacio de enseñanza, es decir puedan responder al qué se evalúa indicado por el docente, la forma de evaluar (el cómo), tiende a una reducción de la evaluación a dimensiones sumativa que permita llevar balances en cuanto a la labor docente y medir en un término el aprendizaje.

Según Romero (2008) la evaluación en la perspectiva tradicional se caracteriza por ser realizada en forma vertical y sin tener en cuenta necesidades ni realidades; los sujetos evaluados no participan en su planeación; por el contrario, se convierten en entes pasivos que deben limitarse a dar respuesta a lo que se les pregunta. Este tipo de evaluación ha dejado de enfocarse solamente en los estudiantes, y actualmente se tienen en cuenta otros actores y contextos como los docentes, programas e instituciones. Bajo esta mirada, la evaluación ha sido despojada de su función pedagógica, para responder actualmente a otros fines que pueden ser administrativos, económicos o ideológicos; termina olvidándose de la intencionalidad formativa.

5.1.2. Perspectiva Tecnológica

Partiendo de lo enunciado por Fernández (1999; p.3), la evaluación en la perspectiva tecnológica es entendida como producto. El profesor juega un papel secundario, invisible, en la elaboración de esos objetivos. En el caso del estudiante la participación es nula, se le tiene en cuenta como persona con un “conjunto de características psicológicas” que se presume actúa, procesa, siente, aprende, de determinada forma en tales o cuales circunstancias. Luego, verdaderamente, ambos carecen de poder real.

Dentro de esta perspectiva, el profesor entra a una especie de “círculo tecnicista” en el que las condiciones externas les imponen unas formas de hacer y pensar rutinarias, donde la evaluación termina siendo un elemento de control a distintos niveles: de los profesores sobre los alumnos, del centro sobre los profesores y estudiantes, y de los administradores y diseñadores de currículo sobre el sistema, o sea, sobre todos y cada uno de los anteriores (Fernández, 1998, p.3). Por lo tanto, desde esta perspectiva es separada la acción de enseñanza y aprendizaje, lo que permite que la práctica docente la puede realizar cualquier persona sin formación pedagógica, con prácticas en el aula donde prima la objetividad, basada en el

desprendimiento de la función docente – evaluador, termina siendo una labor de examinar a un grupo o una persona bajo criterios curriculares. (Fernández, 1998; p.4) lo menciona de esta manera: “Despilfarran esfuerzos y desprecian cantidad de información válida y significativa en aras a un distanciamiento para conseguir una supuesta “objetividad” en sus sistemas de calificación”. Como asevera Grundy (1991, p.61), la necesidad de realizar la evaluación desde esta concepción curricular está en la de valorar el producto.

En la perspectiva tecnológica no se tienen en cuenta los intereses de los alumnos y las ideas son vistas como errores, que hay que sustituir por conocimientos adecuados (García Pérez, 2000, p.1). Se enfatiza en la medición detallada de los aprendizajes. Atiende al producto, pero se intenta medir algunos procesos y son realizadas mediante test y ejercicios específicos.

En últimas la perspectiva tecnológica entiende al currículum como un producto. La evaluación no trasciende más que a un instrumento externo y objetivo, operado por los profesores donde la intencionalidad es la medición de la conducta observable en los estudiantes. Las personas muestran una orientación basada en el control del contexto en que se mueven. A nivel educativo supone un intento de control de las condiciones de enseñanza y una intención de preceptuar la práctica docente.

5.1.3. Perspectiva Espontaneista

En el modelo espontaneista se tienen en cuenta los intereses inmediatos de los estudiantes, pero no sus ideas. Está basada en el descubrimiento espontáneo por parte de este, la realización de múltiples actividades (frecuentemente en grupos) de carácter abierto y flexible. El papel central y protagonista es el del alumno (que realiza gran diversidad de actividades). El papel del profesor es no directivo; coordina la dinámica general de la clase como líder social y afectivo. (Porlán 2000, p.157)

Esta perspectiva está centrada en las destrezas y en las actitudes. Atiende al proceso, aunque no de forma sistemática y es realizada por medio de la observación directa y el análisis de trabajos de alumnos (sobre todo de grupos), aquí entra el trabajo colaborativo.

5.1.4. Perspectiva Investigativa

Desde la evaluación investigativa se establece una aplicación de los conceptos, los objetivos y los múltiples desarrollos entre maestro y estudiante, lo que permite que se realice un mayor enfoque hacia el saber en términos conceptuales y actitudinales.

Esta perspectiva de evaluación se constituye en una práctica académica en la cual toman fuerza los procesos de búsqueda guiados por coherencia y orden. Este proceso facilita la formación de estudiantes capaces de aprender a pensar problemas reales, donde hay aplicación a situaciones de la vida cotidiana, desde el uso de diversas fuentes de información que permiten sintetizar y analizar la misma, produciendo interacción y nuevos aprendizajes. (Moncayo y Cabrera, 1998, p.3).

Finalmente, con respecto a las perspectivas mencionadas en los apartados anteriores, se puede observar desde García (2000) un esquema que nos permite vislumbrar las características principales de cada perspectiva en cuanto a la evaluación, que facilita de algún modo, un visión para categorizar posteriormente los resultados de los instrumentos diseñados para esta investigación:

Características de los modelos didácticos analizados, según García (2000).

Dimensiones analizadas	MODELO DIDÁCTICO TRADICIONAL	MODELO DIDÁCTICO TECNOLÓGICO	MODELO DIDÁCTICO ESPONTANEISTA	MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO (Modelo de Investigación en la Escuela)
Para qué enseñar	<ul style="list-style-type: none"> * Proporcionar las informaciones fundamentales de la cultura vigente. * Obsesión por los contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> * Proporcionar una formación "moderna" y "eficaz". * Obsesión por los objetivos. Se sigue una programación detallada. 	<ul style="list-style-type: none"> * Educar al alumno imbuyéndolo de la realidad inmediata. * Importancia del factor ideológico. 	<ul style="list-style-type: none"> * Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él. * Importancia de la opción educativa que se tome.
Qué enseñar	<ul style="list-style-type: none"> * Síntesis del saber disciplinar. * Predominio de las "informaciones" de carácter conceptual. 	<ul style="list-style-type: none"> * Saberes disciplinares actualizados, con incorporación de algunos conocimientos no disciplinares. Contenidos preparados por expertos para ser utilizados por los profesores. * Importancia de lo conceptual, pero otorgando también cierta relevancia a las destrezas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Contenidos presentes en la realidad inmediata. * Importancia de las destrezas y las actitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> * Conocimiento "escolar", que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar). * La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de una "hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento".
Ideas e intereses de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> * No se tienen en cuenta ni los intereses ni las ideas de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> * No se tienen en cuenta los intereses de los alumnos. * A veces se tienen en cuenta las ideas de los alumnos, considerándolas como "errores" que hay que sustituir por los conocimientos adecuados. 	<ul style="list-style-type: none"> * Se tienen en cuenta los intereses inmediatos de los alumnos. * No se tienen en cuenta las ideas de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.
Cómo enseñar	<ul style="list-style-type: none"> * Metodología basada en la transmisión del profesor. * Actividades centradas en la exposición del profesor, con apoyo en el libro de texto y ejercicios de repaso. * El papel del alumno consiste en escuchar atentamente, "estudiar" y reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos. * El papel del profesor consiste en explicar los temas y mantener el orden en la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> * Metodología vinculada a los métodos de las disciplinas. * Actividades que combinan la exposición y las prácticas, frecuentemente en forma de secuencia de descubrimiento dirigido (y en ocasiones de descubrimiento espontáneo). * El papel del alumno consiste en la realización sistemática de las actividades programadas. * El papel del profesor consiste en la exposición y en la dirección de las actividades de clase, además del mantenimiento del orden. 	<ul style="list-style-type: none"> * Metodología basada en el "descubrimiento espontáneo" por parte del alumno. * Realización por parte del alumno de múltiples actividades (frecuentemente en grupos) de carácter abierto y flexible. * Papel central y protagonista del alumno (que realiza gran diversidad de actividades). * El papel del profesor es no directivo; coordina la dinámica general de la clase como líder social y afectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Metodología basada en la idea de "investigación (escolar) del alumno". * Trabajo en torno a "problemas", con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas. * Papel activo del alumno como constructor (y reconstructor) de su conocimiento. * Papel activo del profesor como coordinador de los procesos y como "investigador en el aula".
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> * Centrada en "recordar" los contenidos transmitidos. * Atiende, sobre todo al producto. * Realizada mediante exámenes. 	<ul style="list-style-type: none"> * Centrada en la medición detallada de los aprendizajes. * Atiende al producto, pero se intenta medir algunos procesos (p.e. test inicial y final). * Realizada mediante tests y ejercicios específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Centrada en las destrezas y, en parte, en las actitudes. * Atiende al proceso, aunque no de forma sistemática. * Realizada mediante la observación directa y el análisis de trabajos de alumnos (sobre todo de grupos). 	<ul style="list-style-type: none"> * Centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los alumnos, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto. * Atiende de manera sistemáticas a los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo. * Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones de los alumnos, diario del profesor, observaciones diversas...).

5.2. Estrategias y criterios evaluativos

Para hablar de estrategias evaluativas, iniciaremos citando a Bordas y Cabrera (2001) la evaluación se convierte en un instrumento donde el estudiante puede tomar conciencia de lo que ha aprendido, de los procesos que le han permitido adquirir nuevos aprendizajes, así como para regular dichos procesos. Es aquí donde se manifiestan diversas estrategias que permiten acercar a los estudiantes a la conceptualización de la evaluación. Desde las diferentes perspectivas enunciadas en los apartados anteriores, la evaluación se convierte en un instrumento de poder para que el estudiante comprenda que es evaluar y como se puede desde la misma desarrollar habilidades que le permitan también aprender.

Las estrategias de evaluación, suelen ser orientadas a resultados, cuando (desde la evaluación de los aprendizajes) se trata de llevar dichas estrategias a un proceso que implique también aprendizaje.

Entre las estrategias que se pueden observar, y que son utilizadas desde diferentes perspectivas didácticas se encuentran: diarios reflexivos, los portafolios, elaboración de mapas conceptuales y la observación

Los criterios son entendidos por Osorio (1993) como una serie de precisiones conceptuales y selección de indicadores en el ámbito educativo, donde la universidad, la escuela, y demás contextos educativos cobran fuerza. Textualmente, Osorio (1993, p.46) define el concepto de criterio “como un objetivo de calidad respecto al cual puede ser valorado un determinado fenómeno o proceso”. Según él, existen una taxonomía según los criterios entre los que se encuentran las siguientes que atienden a:

La finalidad y función

- Sumativa: se aplica a la función de procesos terminados donde no se pretende mejorar, ajustar o cambiar el objeto de la evaluación, sino que simplemente busca validarlo.
- Formativa: Se utiliza en procesos educativos con miras a modificar y mejorar, ya que por ser continua es la más apropiada para evaluación de procesos.

Agentes evaluadores:

Es promovida y llevada a cabo por los propios integrantes, por eso su connotación de evaluación interna. Se realiza desde diversas alternativas como:

- Autoevaluación
- Heteroevaluación
- Coevaluación

También hay lugar a la evaluación externa, que complementa las anteriores. Es cuando agentes no integrantes al proceso evalúan el funcionamiento y es entendida como una “evaluación de expertos”

El momento de la aplicación:

- Evaluación inicial: consiste en la recogida de datos de la situación de partida, resulta imprescindible en tanto permite decidir objetivos, trazar cambios y valorar al final un proceso.
- Evaluación procesual: es una valoración a través de la recogida sistémica y continúa para la consecución de objetivos, permite tomar decisiones para mejorar en el proceso de ahí su correspondencia con la evaluación formativa.
- Evaluación final: Consiste en la recogida y valoración al final del proceso en un tiempo previsto para la realización de un proceso o consecución de unos objetivos.

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation y la Evaluation Research Society han formulado dos conjuntos de normas para la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). El trabajo de estas organizaciones ha sido guiado por dos premisas básicas; la primera señala que la evaluación es una actividad humana esencial e inevitable. La segunda, se fundamenta en que una evaluación solvente proporciona una comprensión más amplia y una mejora de la educación. Es así, como podrán tomarse como criterios evaluativos, lo que ellos estipulan.

En general, las normas del Joint Committee "aconsejan que los evaluadores y las personas involucradas en este proceso cooperen entre sí para que las evaluaciones puedan cumplir cuatro condiciones principales" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, pp. 26-27):

- Ser útil al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos así como soluciones para mejorar.
- Ser factible al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema.
- Ser ética al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria de cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados
- Ser exacta al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones.

5.2.1 Procedimientos

Partiendo de Castillo y Cabrerizo (2003, p.180), los procedimientos aluden al conjunto de acciones organizadas en la búsqueda de información y recogida de datos, y desde dónde se estipulan el modo de proceder, los instrumentos a utilizar, los acuerdos, criterios y estrategias a implementarse en un proceso evaluativo. Son los pasos a seguir y las formas de proceder.

5.2.1.1 Técnicas

Según Castillo y Cabrerizo (2003, p.180), se vale de instrumentos con los cuales se procederá o actuará en determinado proceso evaluativo, por ende guarda relación con la especificidad de los procedimientos, ahondado así en la información deseada. Según, el instructivo de elaboración de Programas de cursos de la Facultad (2012), por técnica de evaluación se entiende la estrategia que se utiliza para recoger sistemáticamente información.

5.2.1.3 Instrumentos

Partiendo del instructivo del programa (2012), los instrumentos de evaluación se refieren a las herramientas utilizadas por el evaluador para recoger la información necesaria.

5.2.1.4 Escalas de valoración

Según Leiva (2010, p.22), las escalas de evaluación se definen como el conjunto de características a juzgar, asociado a un tipo de jerarquía, en donde se usa una escala para indicar la cualidad, cantidad o nivel de rendimiento.

En esta categoría es pertinente retomar las *prácticas evaluativas*, ya que es conveniente conocer que se entiende por las mismas. Según Sacristán (2007) citado por Guio Gutiérrez (2011, p.24), las practicas evaluativas constituyen los procedimientos y mecanismos utilizados por los profesores en el acto de la evaluación, representan una serie de historias docentes cuya práctica se ha convertido en hábitos sobre los cuales no hay un control explícito, muchas de estas historias reflejan de algún modo todas aquellas concepciones que han plasmado a el docente a lo largo de su vida, algunas de ellas parten de experiencias propias de cómo han sido evaluados, y otras que proceden de una formación profesional.

Se debe anotar que las prácticas evaluativas están dadas por las perspectivas pedagógicas que cada docente adopta a su metodología de enseñanza. Estas concepciones constituyen una base apreciable para la práctica profesional de los docentes, dado que operan como el fundamento central en el momento de la

enseñanza, donde en la mayoría de casos, los docentes se han estructurado en función de la evaluación, y el control del conocimiento que lleva a una asignación numérica, manifestando por medio de resultados instrumentales y memorísticos, que priorizan resultados en términos de rendimiento. Vidales (2005, p.35), señala que “las pocas investigaciones realizadas sobre las practicas evaluativas de los maestros muestran un predominio de concepciones tradicionales. Así, por ejemplo, en Colombia se detectó que la evaluación está configurada culturalmente como un procedimiento para asignar valores numéricos al trabajo hecho por alumnos en el aula”.

Resulta importante mencionar la disfuncionalidad que se muestra en algunos casos docentes, donde hay conocimiento de los avances teóricos y metodológicos que se evidencian en torno a la evaluación o las perspectivas didácticas, y “que hoy nos presenta la literatura”, tal y como lo cita Bordas y Cabrera (2001, p.2), pero que aun así, sin embargo persiste una evaluación donde los criterios se basan en la recolección de información, destinada simplemente a medir, acreditar o certificar los resultados de aprendizajes.

Para algunos docentes las prácticas evaluativas trascienden los cumplimientos curriculares, establecen una distinción dejando a un lado la idea de que enseñan para evaluar, y buscan ejercer una evaluación para los aprendizajes donde se evalúa con el fin de enseñar mejor. Para conocer sobre aquello que se designa en el momento de las prácticas evaluativas, es que se hará pertinente la relación a los criterios de evaluación y las estrategias que se emplean en los procesos de evaluación en el Programan.

6. Enfoque metodológico

El interés investigativo de este proyecto, conduce a una realización de un trabajo que explore una situación social en el contexto educativo, buscando a través de esta, comprender el fenómeno y sacar conclusiones que permitan ahondar en la situación que se presenta en los diferentes momentos del proceso de enseñanza - aprendizaje, y así abordar posibles aportes a la problemática planteada, donde se vea un beneficio a la comunidad en general en cuanto a la evaluación que se práctica.

Nuestro trabajo, se enmarca en un paradigma cualitativo, ya que en este se involucran la reflexión e interpretación del investigador, y las observaciones que los participantes dicen o muestran respecto al objeto de investigación. Lo anterior, se corresponde con Sandoval (1996, p.11), quien indica que la investigación cualitativa indaga por los aspectos particulares de los protagonistas (participantes), permitiendo así apuntes para la comprensión de la realidad social.

6.1 Enfoque y tipo de estudio

Para nuestro interés investigativo se parte de un enfoque hermenéutico, que permite la descripción e interpretación de la información, que se recolecta por medio de los instrumentos elaborados con este fin. Además, como estrategia de análisis utilizaremos el estudio de caso intrínseco, el cual define Stake (1995, p.16) como aquellos casos ya dados, y que se necesita aprender de ese caso en particular, es decir, el caso representa a otros casos o puede ilustrar un rasgo o problema particular.

Como técnicas, que ayuden a la categorización de nuestro trabajo, se construyen algunos instrumentos que permiten recolección de información, como son: Entrevistas semi estructuradas que consiste en la elaboración de preguntas y contenidos preestablecidos; y una lista de chequeo para el análisis de los programas de los cursos que pertenecen al núcleo de enseñabilidad, los cuales fueron sometidos a un juicio de expertos y pares; además, se parte también de un análisis documental y la observación no participante.

Pertinente a la aplicación de los instrumentos, se procede a un análisis de los mismos, que nos permita crear un último apartado donde se dará cuenta de los hallazgos que estos arrojaron a nivel de nuestra pregunta de investigación, y las categorías que la conforman.

6.2 Participantes y criterios de selección

Como se aclaró anteriormente dentro de nuestra estrategia metodológica, tenemos en cuenta el estudio de caso intrínseco, el cual describe una situación que sucede en un objeto, en un grupo o en una persona, por lo tanto nuestro grupo de participantes está enfocado a los maestros en formación del programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, pertenecientes a los niveles V y X, con el fin de conocer sus concepciones sobre evaluación. Para selección de este grupo, se tuvo en cuenta los posibles cambios en sus concepciones sobre evaluación en los diferentes niveles del Programa, y como puede influir o no, la forma como son evaluados los estudiantes en dicha construcción; también como sus formaciones en diferentes cursos con respecto a contenidos de la evaluación, les permiten cambiar concepciones de la misma.

Otro elemento que se toma como referencia participante, fueron los programas de nueve cursos académicos del núcleo de enseñabilidad, puntualmente el diseño de sus programas que corresponde al pensum de la versión II de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, los cuales nos permiten un análisis de los momentos en que son formados los estudiantes dentro de la concepción de

evaluación, el cómo son evaluados y la posible influencia de estos momentos en las concepciones de los estudiantes.

6.3 Estrategias para la recolección de la información

- Encuesta: Con esta estrategia se buscó indagar acerca de las concepciones de evaluación en los estudiantes de los niveles V y X de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. En el diseño de la encuesta, se hizo uso de preguntas abiertas y cerradas.
- Entrevista: Con este instrumento se pretendió lograr una mayor profundidad respecto a las concepciones de evaluación, por eso propendió por preguntas orientadoras específicas que brindará mayor información y detalle por parte de los maestros en formación. El objetivo también era obtener información puntual a partir de un encuentro organizado y dinámico.
- Análisis documental: Se tuvo acceso a los programas del núcleo de enseñabilidad de la Licenciatura, con el objetivo de identificar en ellos las concepciones evaluativas, lo cual fue usado en la triangulación de la información, luego de haber sido cotejado con lista de chequeo que enriqueció la información objeto a análisis.

6.4 Procedimientos de análisis

El análisis de la información se realizó a partir de la triangulación entre instrumentos y entre estamentos (estudiantes de la Licenciatura en los niveles cinco y diez). Inicialmente se analizó la información de cada uno de los instrumentos, entrevistas semi estructuradas y lista de chequeo, la intencionalidad fue indagar por las concepciones de evaluación de los estudiantes con miras a dar cuenta de la permanencia o cambio de la misma de acuerdo a los niveles seleccionados.

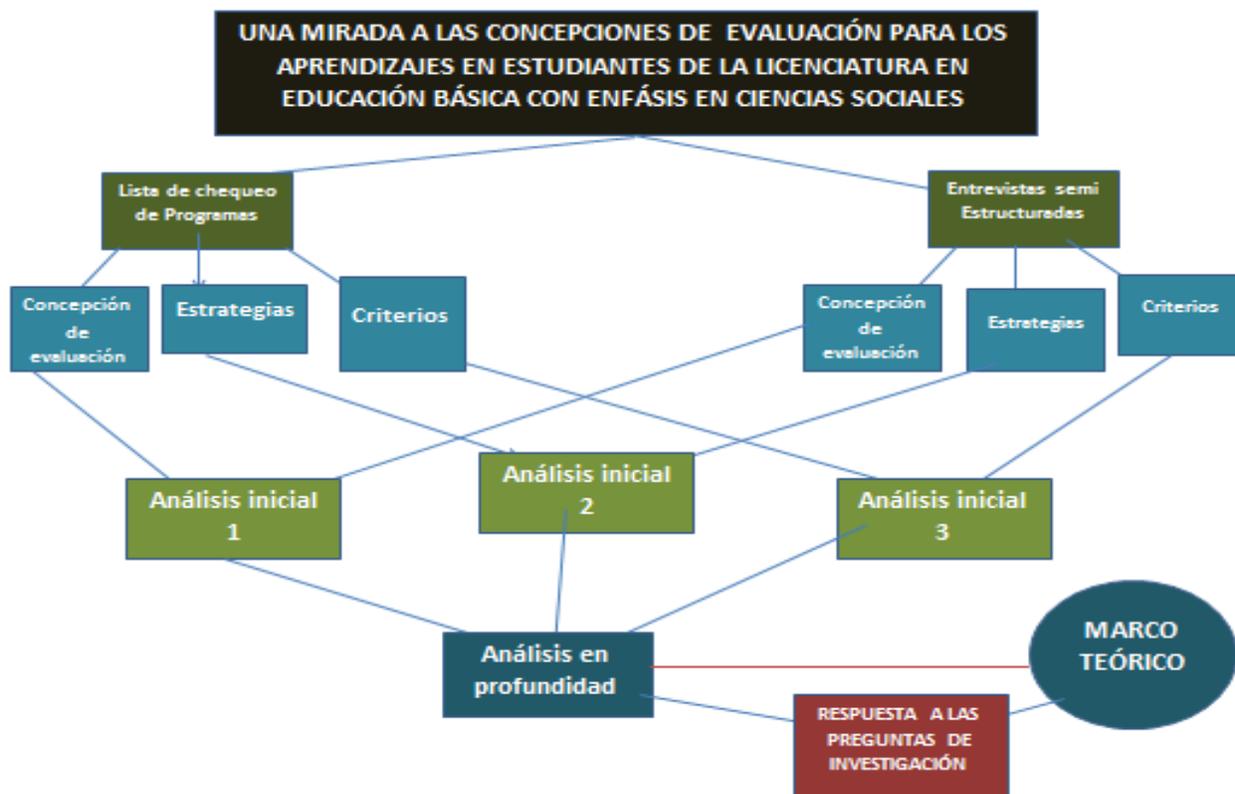
Para el análisis de los programas del Núcleo de enseñabilidad se diseñó una lista de chequeo que permitió hacer una lectura de los mismos, para indagar igualmente por la concepción de evaluación que subyace a los mismos.

Este primer acercamiento a la información permitió obtener un primer nivel de análisis que para cada una de las subcategorías: resultado de triangular la información la información de las entrevista entre estamentos.

Los resultados de este análisis de igual manera se compararon con lo encontrado en la lista de chequeo, análisis que permitió develar información que será descrita más adelante.

Finalmente, se realizó un análisis en profundidad, triangulando los análisis iniciales con el marco teórico en términos de las categorías para dar cuenta de las preguntas de investigación.

Esquema inicial de triangulación



6.4.1 Categorías y subcategorías

Concepciones de evaluación:

Tradicional: Se entenderá como el tipo de evaluación de los aprendizajes, de corte positivista, sumativa, donde la evaluación es un agente externo del proceso enseñanza – aprendizaje, y se sitúa como agente controlador y fiscalizador. (Villa Urrego y Henao Vanegas, 2009).

Tecnológica: Alude al tipo de evaluación en donde priman los ejercicios instrumentales, donde las herramientas son el centro de partida haciéndole carecer de sentido formativo, pues lo que prima es la información, la calificación y las escalas donde está última se situó. (Salinas, 2001).

Esponaneista: Es decir, entender la evaluación dentro de un enfoque constructivista donde los agentes evaluadores y evaluados construyen significados, poniendo al descubierto, los elementos a potenciar respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje; y los aprendizajes significativos que de manera formativa se adquirieron. (Villa Urrego y Henao Vanegas, 2009).

Investigativa: Presta atención a al seguimiento del conocimiento, es decir, es procesual en tanto hace seguimiento de los cambios; hay una actuación del agente evaluador como mediador y la valoración como tal del proceso de aprendizaje. (García, 2000).

Subcategorías de cómo evaluar

Criterios evaluativos: Son las precisiones conceptuales y selección de indicadores que se toman al momento de evaluar, en donde la finalidad, la función, los agentes evaluadores y el momento de la evaluación, serán vitales para decidir cómo valorar el contenido de la evaluación. (Osorio, 1993).

Estrategias evaluativas: Serán entendidas bajo cuadro elementos: utilidad, factibilidad, ética y exactitud. (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, pp. 26-27). Pues de esa manera se condensa lo que Salinas (2001) menciona como tensiones de tipo social, político y cultural que envuelven a los agentes evaluadores, y moviliza un discurso frente a la práctica evaluativa

6.5 Compromiso ético

Dar un debido trato a las fuentes primarias (entrevistas) y referencias bibliográficas usadas en el proyecto, respetando los derechos de autoría, divulgando con su respectiva referencia lo que concierna y manejando con suma rigurosidad aquellas que, como las entrevistas, lo ameriten.

Además, realizar la pertinente divulgación de los resultados de la investigación a la comunidad académica, como muestra del aporte y rigurosidad que se establece en el reglamento estudiantil para este tipo de trabajos.

6.6 Criterios de credibilidad

Los instrumentos se diseñaron y validaron con el fin de darle credibilidad a la investigación, así la entrevista semi estructurada fue validada por pares y se realizó una prueba piloto con estudiantes de último semestre de la licenciatura, después de la misma se ajustaron algunas preguntas con el fin de que atendieran

7. Hallazgos y discusión

En las escuelas no se debería actuar pensando que hay una sola manera posible de evaluar. Una buena evaluación debe otorgar confianza y generar, por el contrario al clima habitual que se instala con las evaluaciones, un espacio para permitir que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad. Posibilitar reconocer nuestros límites, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar el sentido de lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación recupera y es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes y por tanto, se imbrica en la buena enseñanza.

Litwin, E.

7.1. Frente a la concepción de evaluación que subyace en los programas del núcleo de enseñabilidad

Para el análisis de los Programas del núcleo de enseñabilidad que pertenecen a la licenciatura (8 Programas que abarcan desde el nivel I hasta el nivel VIII), se procedió a diseñar una “Lista de Chequeo” (ver anexo 1). La organización y codificación de los datos se realizó a partir de las categorías de análisis, para ello se realizó una lectura inicial seleccionando todos aquellos apartados significativos en términos de las unidades de análisis, se prosiguió a la lectura profunda de los mismos con miras a dotarlos de sentido de acuerdo a los referentes teóricos del trabajo (ver anexo 2).

Para organizar la información se establecieron unas convenciones con las cuales rotular los datos; en el caso de la categoría “La evaluación en diferentes perspectivas didácticas” se utiliza diferentes tonalidades de color verde para su rotulación según las subcategorías. Para la categoría “Estrategias y criterios evaluativos” y sus subcategorías se utilizaron tonalidades de púrpura, y para la categoría emergente “Intencionalidad de la evaluación” se asignan tonos de marrón, tal como se indica a continuación:

Tabla 1. Códigos para el análisis de los Programas de curso. Elaboración propia

Categoría	Subcategorías
La evaluación en diferentes perspectivas didácticas	<u>Tradicional</u> <u>Tecnológica</u> <u>Espontaneista</u> <u>Investigativa</u>
Estrategias y criterios evaluativos	<u>Técnicas</u> <u>Instrumentos</u> <u>Escalas de valoración</u> <u>Procedimientos</u>
Intencionalidad de la evaluación	<u>De los aprendizajes</u> <u>Para los aprendizajes</u>

7.1.1. Descripción del documento para la elaboración de los Programas y del Formato de Programa de los cursos

En este punto se hace importante identificar los elementos del formato que utilizan los maestros de la Facultad de Educación para diseñar los Programas de los cursos y la descripción de cada uno de ellos.

El formato (ver anexo 3) diseñado y avalado por el comité de currículo de la Facultad de Educación, presenta unos componentes y la descripción de los mismos los cuales todos los maestros de la Facultad deben tener presente para la elaboración de los Programas de curso; para su conocimiento el comité de currículo, diseño un documento, en el que se presentan algunas consideraciones no sólo para la elaboración del Programa, sino también para el conocimiento del contexto para el cual debe diseñarse. A continuación se presenta una breve descripción del documento académico y del Formato.

El documento académico (Henao, 2012), está compuesto por los siguientes apartados: Contexto, estado de la cuestión en la Facultad de Educación y orientaciones para el diseño de los programas de curso. Con respecto a este subtítulo, se presenta una descripción analítica de todo el entorno educativo, donde

entran los elementos jurídicos, teóricos y problemáticos de la Facultad, y esclarece la necesidad de que el docente antes de crear el programa, asimile y se pregunte sobre todos los elementos que se consideran frente a los normativo, académico y social.

En este punto, también se sugieren elementos en pro de los aprendizajes de los estudiantes, los cuales deben ser regulados por el docente; se da lugar a una comprensión de lo metodológico, lo evaluativo y en términos de lo formativo se favorezca la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes.

En el Estado de la cuestión en la Facultad de Educación, se aborda la transformación de la cual ha sido objeto los planes de estudio, de los programas, a partir del año 2002; se relaciona con las necesidades del contexto para que se busque la coherencia entre lo teórico (el Programa) y la práctica (los espacios de formación). Dicho apartado se aborda desde una problematización de varios aspectos propios de los asuntos avanzados de los Programas.

Cabe aclarar que en este punto se menciona la estructura de los Proyectos de Formación, que es donde se ubican los núcleos, y para el interés de la presente investigación, será particularmente el núcleo de enseñabilidad el que nos ocupe. También, quisimos retomar la referencia puntual que se hace en la página seis de este documento al aspecto evaluativo donde se retoman mediante interrogantes elementos importantes para la reflexión de este trabajo investigativo:

“Concepción e implementación de la evaluación formativa: ¿Cuál es el enfoque evaluativo que se privilegia en los cursos de pregrado de la Facultad? ¿Existe claridad entre los profesores sobre el objeto, las actividades, los productos, los criterios, las técnicas y los instrumentos de evaluación? Si la evaluación formativa es la concepción que sustenta los proyectos de formación ¿Cuáles son las estrategias que se han implementado desde las licenciaturas para valorar el impacto de esta concepción en los procesos de autorregulación de los estudiantes?” (Henao, 2012, p. 6)

Frente a lo anterior, se debe decir que es una evaluación formativa, la que se propende desde el Programa, es decir, una evaluación para los aprendizajes, cruzada por la crítica, tal como lo concibe Álvarez (2001), que a su vez construye conocimientos, y permite dar cuenta de los aprendizajes, ya que la evaluación se asume como una herramienta que complementa la formación, y no, un punto cumbre que meramente determina o califica.

Tomando el documento sobre *las orientaciones para crear programas de formación*, es pertinente aclarar que en el apartado que habla sobre *las orientaciones para el programa de curso*, se pretende ubicar y consensar a los docentes sobre la estructura que debe llevar el programa, organizado de la siguiente manera:

Apuntes iniciales: se resalta la definición del programa, que busca superar la connotación de requerimiento administrativo, para ser visto como una “*producción académica en la que el maestro formador*

de maestros, expresa su condición de sujeto de saber" (2012, p. 6). Teniendo la debida claridad sobre los propósitos de formación, los objetivos de formación de la licenciatura y la estructura del núcleo académico. Por lo anterior, debe estar la referencia de la autoría del programa o de quien lo reestructura, en aras de componente académico que este encierra.

Componentes del curso: aquí se describen elementos constitutivos sobre el crédito académico y aspectos de formato para tener en cuenta a la hora de iniciar con el diseño del programa. Los componentes son entonces:

1. Identificación del curso y datos del profesor: en este punto se requiere de información que está asociada al plan de estudios de cada programa. Vale aclarar que aquí se describe el núcleo académico al cual pertenece el curso, y los cuales están definidos en el proyecto de formación. Siendo este, de constatación obligada para nuestro interés investigativo, teniendo en cuenta que estos aspectos son instrucciones, que facilitan totalmente el diligenciamiento del documento.

2. Descripción: hace alusión al resumen del curso, teniendo en cuenta el componente académico y de rigurosidad de su construcción de los elementos que lo caracterizan

3. Justificación: argumenta la importancia del curso desde la pertinencia, significados de contenidos y desarrollo del componente investigativo.

4. Objetivos: alude a las intenciones educativas, que deben guardar coherencia con los contenidos, la metodología y la evaluación; además debe tener concordancia con los propósitos del núcleo académico al cual pertenece el curso.

5. Contenidos: da cuenta de la estructura del conocimiento del curso con relación a los objetivos definidos, a partir de una problematización acompañada de teoría, contenidos prácticos y actitudinales a desarrollar. Respecto a los contenidos a abordar, deberán guardar coherencia con el proceso de formación que se perfila desde los propósitos del núcleo académico al cual pertenece el curso.

6. Metodología: las estrategias metodológicas, deben ser coherentes con la finalidad del curso, entendiendo este punto como las modalidades de trabajo académico con las cuales procurar la construcción de aprendizajes formativos. Esta debe guardar coherencia con la establecida en el núcleo académico, en donde la autoregulación, habilidad de trabajo en equipo y la investigación estén presentes.

7. Evaluación: debe ser consecuente con los objetivos trazados y la metodología del curso. Debe especificar los criterios y las pautas con las cuales se hará el seguimiento y promoción de los estudiantes. También deberá proporcionar los procedimientos evaluativos, la agenda y las condiciones. Aquí se resalta:

“La participación de los estudiantes en la definición de la propuesta evaluativa es importante, tanto más cuando se trata de centrar la mirada en procesos de autorregulación pedagógica y de los aprendizajes. De esta forma se muestra claramente una evaluación centrada en procesos y en el estudiante como responsable de su aprendizaje. Presente a consideración del grupo de estudiantes el objeto, la actividad, el producto, los criterios y el valor porcentual de las evaluaciones a fin de consenso. En caso que considere pertinente hacer alguna variación en lo definido en inicio, consúltela previamente con los estudiantes”. (Henaó, 2012, p.14).

A continuación se presentan los hallazgos producto del análisis documental de los Programas de los cursos del núcleo de enseñabilidad, con miras a identificar la concepción de evaluación que subyace en los documentos.

Es importante mencionar que la información que los maestros presentan en sus programas de curso puede variar según los objetivos del mismo, por lo tanto para el propósito de este trabajo, se analizan los elementos que contienen un vínculo directo para la lectura explícita o implícita de la concepción de evaluación; en la mayoría de casos se analiza lo referente a los objetivos, la metodología y evaluación de cada programa.

7.1.2. Análisis de los programas de los cursos

7.1.2.1. Sobre la concepción de evaluación

Para el caso de la categoría de *la evaluación en diferentes perspectivas didácticas*, se hace una notable referencia en los programas de forma implícita sobre las subcategorías de la perspectiva Espontaneísta y la perspectiva Investigativa, donde ubicamos la mayoría de las prácticas evaluativas referenciadas en los mismos. En la primera perspectiva, porque se orientan procesos de forma sistemática y la realización por parte de los maestros en formación de múltiples actividades que conllevan a la sumatoria de un proceso, acercándose a su vez a una consecución de los aprendizajes, pero estando la comprobación reiterativa de lo enseñado y lo aprendido. Al respecto algunos programas dicen:

"La evaluación del curso está pensada desde los procesos, que permitan recolectar información tanto de contenidos como de metodología y la consecución de los objetivos. Se busca una comprobación continua de la realización de las actividades propuestas que nos permita valorar en términos diagnósticos, procesales y sumativos las diferentes propuestas metodológicas" (Programa N°1)

"El estudiante debe mostrar una minuciosa comprensión de los materiales del curso y consultar experiencias investigativas que pretendan construir alternativas de solución a los problemas relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales además de la habilidad para comunicar su pensamiento sobre el contenido de los mismos, tanto en forma escrita como oral." (Programa N°2)

Frente a lo anterior, podrá decirse que guarda relación con los postulados de Porlán (2000) ya que desde esta perspectiva, dichos programas están buscando responder mediante la realización de instrumentos evaluativos la pregunta por el qué evaluar, y eso lleva a una asociación directa con los contenidos, quedando por fuera otras elaboraciones propias del aprendizaje en los maestros en formación que también contribuyen a la construcción de conocimiento, por eso su connotación espontaneista.

De otro lado está la perspectiva Investigativa, de la cual encontramos elementos en otro tanto de los Programas, esta vez desde un orden más significativo, ya que trasciende lo conceptual de los aprendizajes, para darle un lugar a lo actitudinal; como lo concibe Moncayo y Cabrera (1998), es pensar que más que dar cuenta de los contenidos es lograr cohesionarlos con el contexto y aplicarlos a la vida real, usando los contenidos para sintetizar y analizar respetivamente; construyendo aprendizajes a partir de este proceso. Respecto a esto algunos Programas aportan que:

"En consonancia con ello, las estrategias metodológicas del curso están inspiradas en los enunciados de la perspectiva crítica que busca el fomento de la autonomía, la auto-dirección y la auto-regulación del estudiante" (Programa N°1)

"la innovación de enfoques pedagógicos y de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, propiciando el estudio autónomo e independiente y generando la formativa, el trabajo en grupo, el desarrollo de procesos interactivos de y la búsqueda del conocimiento, al tiempo que se abren espacios para el diálogo y la discusión experta entre profesor - estudiante y estudiante - estudiante" (Programa N°4)

"Entendiendo la evaluación como ese ejercicio permanente de atención, análisis y conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se adelantan en el desarrollo del curso" (Programa N°6)

Se concibe al estudiante como "un agente activo en el proceso de aprendizaje; se especifica que la evaluación será "entendida como un proceso" que pretende: "apropiación y uso pedagógico y didáctico de las herramientas y aplicaciones que ofrecen las TICS". (Programa N°8)

Se puntualiza que en el componente evaluativo de algunos de los programas se evidencia la condición de que su seguimiento sea flexible y abierto, con lo que busca responder a la forma cómo evoluciona el conocimiento del grupo en el espacio de formación, como se puede evidenciar a continuación:

"la evaluación es un proceso para la participación, la comprensión y la autorregulación" (Programa N°2)

"la evaluación de manera integral, continua, reguladora del proceso de enseñanza y de aprendizaje de modo compartido y democrático" (Programa N°4)

Aquí detectamos un aspecto de tipo general, donde se pretende con este componente evaluativo estandarizar el proceso grupal mediante una serie de técnicas e instrumentos que son reiterativos en los espacios de formación, entre ellos se destacan los escritos argumentativos, exposiciones, talleres, trabajos de investigación, etnografías, entre otros, que siendo coherentes con la premisa de flexibilización y apertura, deberían ser más amplios.

Sin embargo, se encontró que en algunos casos se evidencia la innovación evaluativa en cuanto al uso de instrumentos y técnicas, que permiten a cada estudiante incluirse dentro del proceso que atienden a la construcción de conocimientos desde el componente evaluativo, es el caso del Programa N°4 que referencia la técnica del Phillip 6.6; y el Programa N°5 que referencia la técnica del KPSI.

Respecto a la idea: la evaluación es un proceso, se encuentra que es una constante en la mayoría de los Programas, donde se evidencia el acato de las pautas respecto a las prácticas evaluativas que se ofrecen dentro de los componentes que deben tener los cursos del núcleo de enseñabilidad, y que se especifican en el texto ya referenciado en esta investigación, el cual se considera un documento contenedor de referentes teóricos de formación que brinda la Facultad desde donde se establece la evaluación como un proceso flexible, que invita a la reflexión constante de sujetos, sujetos-sujetos y contextos, orientada a un componente evaluativo para los aprendizajes. Sin embargo se deja de lado fundamentos que solidifiquen el componente formativo de la evaluación, el cual es también referenciado en las directrices que se da desde la Facultad y es bizarro en los programas.

En la mayoría de los programas revisados se resalta un trabajo evaluativo coherente con lo propuesto desde el contexto universitario:

“ARTÍCULO 79. La evaluación debe ser un proceso continuo que busque no sólo apreciar las aptitudes, actitudes, conocimientos y destrezas del estudiante frente a un determinado programa académico, sino también lograr un seguimiento permanente que permita establecer el cumplimiento de los objetivos educacionales propuestos” (Reglamento universitario).

Sin embargo, deja elementos poco claros respecto a la trascendencia de dichos objetivos evaluativos que lleven a que el maestro en formación comprenda el mundo para actuar en él; porque si bien lo conceptual y actitudinal resultan elementos clave, en algunos Programas el tema de los contenidos toma mayor importancia frente al que hacer con ellos en el contexto, mas bien, se orienta la evaluación en muchos de los espacios de formación a evaluar de forma sistemática grupal, es decir se estandariza un proceso evaluativo, del cual al final, el control por el conocimiento pareciese lo esencial, atendiendo a componentes que dan cuenta de aprendizajes y no para los aprendizajes.

7.1.2.2. Sobre las estrategias y criterios evaluativos

En los Programas, se encuentran mínimas referencias teóricas para aludir a las estrategias evaluativas; sí se hace en algunos para aludir a las de tipo metodológico, como pasa en el Programa uno:

"En consonancia con ello, las estrategias metodológicas del curso están inspiradas en los enunciados de la perspectiva crítica que busca el fomento de la autonomía, la auto-dirección y la auto-regulación del estudiante".

Tampoco hay una suficiente sustentación que defina la perspectiva didáctica desde donde se evaluará. Esto hace que los elementos que se extraen de los Programas estén sujetos a la inferencia que logramos realizar en el ejercicio investigativo, más no porque sean elementos explícitos en los Programas, aclarando que lo que se infiere en la lectura de ellos tienen como eje una evaluación de tipo procesual, que han ido mostrando diferentes matices en los criterios evaluativos según los niveles, formas de pensar, enseñar y actuar ante los contenidos conceptuales que se abordan en cada curso, y aunque guarda relación con las directrices de la Licenciatura, carece de bases teóricas que las sustente y valide.

Por lo anterior, es complejo diferenciar en los Programas los criterios y las estrategias, pues no se definen como tal; por criterios solo se referencian en algunos, las condiciones a tener en cuenta en una práctica evaluativa, por ejemplo:

"Cumplimiento y responsabilidad en la entrega de los productos académicos. Aprovechamiento de los espacios de asesoría presencial y/o virtual. Realización de las lecturas previas a cada encuentro. Utilización de Normas APA en la presentación de trabajos escritos. Serán tenidas en cuenta en la valoración de los trabajos escritos la sintaxis y la ortografía". (Programa N°1)

"En tal sentido, cada uno de los ejercicios académicos, serán valorados teniendo en cuenta criterios de claridad, coherencia, capacidad crítica y reflexiva y apropiación teórica y conceptual" (Programa N°2)

"buscará la conceptualización, comprensión y transferencia de conocimientos y reflexiones planteadas en el curso para el avance en la construcción de aprendizajes relacionados con los problemas y los tópicos que se han planteado y con el objetivo de generar propuestas de trabajo en otros contextos educativos sin perder de vista la mirada de maestros de ciencias sociales". (Programa N°7)

Los anteriores, podrán ser entendidos como criterios, atendiendo a lo que Osorio (1993) define como los objetivos de calidad respecto al cual son valorados determinados procesos, que para este caso son de tipo evaluativo.

En cuanto a las estrategias, solo algunos Programas responde a ellas desde el ámbito metodológico general del espacio de formación, más no desde lo evaluativo, y no se presentan de forma específica. Se asumen como:

“Para ello se implementarán estrategias didácticas en las que se integrarán la lectura, la escritura, la reflexión y la discusión, como elementos básicos para incentivar la comprensión. Algunas de esas estrategias serán: el ensayo, el desarrollo de guías, el protocolo, las mesas redondas, los debates, los paneles con maestros invitados, gabinetes de discusión, etc.”. (Programa N°1)

“Videotutoriales. Actividades prácticas, individuales y grupales. Búsquedas avanzadas en Internet. Elaboración de guías y reseñas y lectura de textos. Elaboración de contenidos mediados con TIC aplicados a la educación” (Programa N°8)

Ante esto, resultará aún más complejo determinar técnicas e instrumentos evaluativos, cuando aspectos un tanto más generales como los criterios y las estrategias no son explícitas. Por ende es más acertado hablar de los procedimientos evaluativos en los Programas, pues según Castillo y Cabrerizo (2013) aquí se incluirán el conjunto de acciones organizadas en la búsqueda de información y recogida de datos, aplicados en este caso a una práctica evaluativa, donde los elementos que mencionan los Programas y que responden a este componente, podrán ser comprendidos.

7.1.2.3. Intencionalidad de la evaluación en los programas

Desde lo revisado en los Programas, se encuentra una dualidad, en tanto lo textual responde a las directrices de la Facultad, que plantea una evaluación procesual y formativa; lo que respondería a una evaluación para los aprendizajes, que dota de sentido la actividad de construcción de conocimiento y eso es posible leerlo a continuación:

Entendiendo la evaluación como ese ejercicio permanente de atención, análisis y conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se adelantan en el desarrollo del curso, (Programa N°6)

La evaluación es un proceso para la participación, la comprensión y la autorregulación, se procede a especificar lo que se evaluará en este curso (Programa N°3)

Sin embargo, en el componente evaluativo de la mayoría de Programas, no se detalla las técnicas e instrumentos que permitan cotejar el abanico de posibilidades con las cuales ese proceso se guiará y llevará a una evaluación para los aprendizajes.

Tampoco es posible evidenciar el lugar del maestro en formación dentro del suceso evaluativo, en cuanto a la participación sobre el qué, cómo y cuándo evaluar, aunque un mínimo de los Programas alude a ellos desde la autoevaluación o coevaluación, sigue siendo una constante el no ver reflejado una participación directa.

Algunos aspectos pareciesen que dan cuenta de una intencionalidad evaluativa que responde a un mero aspecto conceptual, que deja de lado los fundamentos formativos de ese proceso para concebirlo en aspectos memorísticos e instrumentales, así como:

“El maestro en formación debe mostrar lectura y comprensión de los materiales sugeridos en el curso, además de la habilidad para comunicar su pensamiento sobre el contenido de los mismos programa 4 una comprensión y apropiación conceptual de las temáticas estudiadas. [...] evidenciarse un análisis y reflexión de forma argumentada sobre la conceptualización que se hace de los textos, además, de establecer relaciones intertextuales”. (Programa N° 4 y N° 8)

Por esto es necesario tratar de ir más allá de las márgenes textuales que los Programas permiten leer, dando cabida a cotejar aspectos escriturales como son las informaciones que se ofrecen desde los Programas con elementos provenientes de los estudiantes, quienes en algún momento de su proceso de formación han estado frente a ellos y son los llamados a relacionar desde la práctica lo que dicen en el texto los Programas de los espacios de formación seleccionados, permitiendo a continuación realizar un análisis de los instrumentos que ayudaron a cotejar en los estudiantes de décimo nivel de la Licenciatura, aquellos aspectos relacionados con las concepciones de evaluación.

7.2 La concepción de evaluación en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Una mirada desde los estudiantes.

7.2.1 Sobre la concepción de evaluación

A continuación se presentan los hallazgos relacionados con la entrevista (ver anexo 4) que se aplicó a un grupo de estudiantes del nivel X de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. La intencionalidad de la entrevista fue indagar por la concepción de evaluación que subyace en los maestros en formación del Programa, después de cursar las asignaturas correspondientes al núcleo de enseñabilidad.

Para su análisis se realizó una matriz, a partir de las categorías de análisis (ver anexo 5), en la que se organizaron las respuestas dadas por los estudiantes; igualmente se tuvieron en cuenta unas entrevistas previas (ver anexo 6).

Al realizar un primer análisis respecto a los datos demográficos suministrados por los maestros en formación con respecto a nivel X, se logró conocer que los participantes en su mayoría fueron de género masculino, en un promedio de 25 a 32 años, la mayoría tienen un egreso de la educación secundaria entre el año 2008 y el 2004, lo que nos permite pensar que se formaron bajo el mismo régimen o la misma normatividad con respecto a la educación, cobijado bajo el decreto 1290.

Mientras que en las entrevistas realizadas al nivel V, se continuó con la constante en que el género masculino fue quien obtuvo una mayor participación, todos menores de 25 años, y con un egreso de secundaria entre 2013 y 2009.

Respecto a la pregunta por el ¿Qué es evaluar? se encontró que la mayoría de las respuestas dadas por los estudiantes se inscriben en la categoría Perspectiva Didáctica Tradicional, que según Pérez García (2000) define como el acto de otorgar una nota, “se centra en recordar los contenidos transmitidos, atiende sobre todo al producto, y la mayoría de casos se realiza mediante exámenes”; dentro de las respuestas de los maestros en formación del nivel X, la calificación como tal de un evento evaluativo resulta ser un elemento que está presente en la respuesta por la pregunta de la evaluación; al igual que la asociación al nivel de un conocimiento, lo que se evidencia en comentarios como:

“Evaluar es demostrarle al otro que tanto se dé algo que aprendí (Participante N°10)

“Asignar una nota” (Participante N°4)

Hasta aquí se evidenció una lectura que está permeada por la perspectiva tradicional, donde los maestros en formación del nivel X, conciben la evaluación en términos de recordar contenidos transmitidos con el fin de asignar notas, tal como lo plantea Romero Farfán (2008, p.142) cuando explica que la evaluación en la perspectiva tradicional se caracteriza por ser realizada en forma vertical y sin tener en cuenta necesidades ni realidades; los sujetos evaluados no participan en su planeación; por el contrario, se convierten en entes pasivos que deben limitarse a dar respuesta a lo que se les pregunta, lo que es una cuestión totalmente medible, y que pretende la suma de tareas para llegar a un resultado. Por lo anterior, en un inicio de la entrevista, las respuestas se ubican dentro de la concepción tradicional, en tanto se le asume como la cuantificación del desempeño y su ubicación en un nivel, donde el orden conceptual y los contenidos transmitidos son la relevancia.

Desde otras preguntas, los maestros en formación conciben la evaluación dentro las características propias de la perspectiva Tecnológica, pues en sus respuestas se evidencian aspectos relacionados a la evaluación como un proceso cuya finalidad es medir resultados; en esta perspectiva sobresale el papel

central del docente quien es sobre el que recae el protagonismo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; al respecto algunos de los estudiantes expresan que

“es seguir un proceso que al final dará cuenta de un fin, no necesariamente satisfactorio”. (Participante N°8)

Partiendo de lo enunciado por Fernández Sierra (1998, p.3), la evaluación en la perspectiva tecnológica, es entendida como producto que dará cuenta de un proceso, es un elemento de control y continua examinación de criterios curriculares. Igualmente, Pérez García (2000) indica que esta perspectiva didáctica a nivel de la evaluación, está centrada en la medición detallada de los aprendizajes, se intenta medir algunos procesos.

Mostrando una variable significativa, un mínimo de los estudiantes dan cuenta de una concepción más orientada a la perspectiva espontaneísta; para este caso, hacen alusión a la evaluación como un proceso que valora la capacidad crítica y favorece la reflexión, por ejemplo, ellos afirman que:

“Evaluar es un proceso comunicativo y didáctico en la educación, que permite valorar el proceso y los resultados en términos de los objetivos propuestos el acto educativo, permitiendo identificar de problemas en los aprendizajes y en la enseñanza misma para potenciar los procesos que ocurren en el aula, la escuela y en el sujeto”. (Participante N°8)

En el modelo espontaneísta, se tienen en cuenta los intereses inmediatos de los estudiantes, el descubrimiento espontáneo por parte de estos, la realización de múltiples actividades (frecuentemente en grupos) de carácter abierto y flexible, el papel central y protagónico es el del alumno pero no sus ideas; mientras el papel del profesor no es directivo, si no que coordina la dinámica general de la clase como líder social y afectivo. (Porlan 2000, p.157)

Inicialmente en la entrevista aplicada a los maestros en formación del nivel X, se logra dar lectura a ideas orientadas hacia una perspectiva tradicional, pero cuando se avanza en la entrevista se puede evidenciar de forma implícita, ideas orientadas hacia la perspectiva espontaneísta y la perspectiva investigativa, como se cita a continuación:

“Pensaría que está relacionado con la toma de decisiones tanto en los procesos de enseñanza como de aprendizaje, si bien teniendo en cuenta la resolución de problemas cotidianos, no se limita solo a ellos” (Participante N°8)

Lo anterior, según Moncayo y Cabrera (1998, p. 3), permite evidenciar elementos de la perspectiva investigativa, pues se favorece un proceso continuo, donde se replantea la relación estudiante – maestro, en el que el estudiante participa activamente de su evaluación, donde se sobreponen la calificación y la valoración; el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje, la relación de los que intervienen en el mismo:

maestros, maestro en formación y contexto; Es así como empieza a relucir en las respuestas de las entrevistas elementos de la evaluación investigativa, evidenciándose en algunas respuestas como:

“...Tiene en cuenta la resolución de problemas cotidianos...” (Participante N°5.)

“Medir las debilidades y fortalezas del proceso de enseñanza-aprendizaje para replantear metodologías, hasta llegar a una que sea satisfactoria tanto para el docente como para el estudiante” (Participante N°1)

Como se mencionó anteriormente, en el análisis total de las respuestas relacionadas con el instrumento se encontró como la concepción inicial de evaluación va cambiando implícitamente sobre los maestros en formación, mostrando una variable significativa, ya que se empieza a concebir la evaluación como proceso, permitiendo replantear elementos que potencializan el asunto de la enseñanza y el aprendizaje, en tanto que muestra falencias y avances al mismo tiempo, y esto es retomado para la mejora de la formación, a lo que los participantes manifiestan que se está:

“permitiendo identificar de problemas en los aprendizajes y en la enseñanza misma para potenciar los procesos que ocurren en el aula, la escuela y en el sujeto”. (Participante N°7).

Otro aspecto relevante que se encontró, es que en un 90% de los casos se presenta una tendencia por considerar la evaluación como un instrumento de poder, donde el maestro puede reafirmar la autoridad; y en algunos casos se convierte en un mecanismo que pretende medir y asignar nota, lo que cumple también con un papel de control; pero se encuentra al mismo tiempo, como proceso que le da sentido el sujeto que lo maneja (maestros), el cual desde su postura e intencionalidad, lo convierte en un instrumento de poder que puede o no, mediar la evaluación para los aprendizajes con el fin de fortalecer el acto educativo:

“la evaluación en ocasiones se convierte en un instrumento para reafirmar la autoridad, usándose como castigo. o en el caso de docentes poco éticos es usada como un instrumento en contra de aquellos estudiantes que por una u otra razón no son de su agrado”(Participante N° 1)

“Si, desde que se emplee como un mecanismo para asignar una nota”(Participante N° 2)

“Desde una mirada tradicional en efecto la evaluación es un instrumento de poder en tanto le permite al docente asumir un rol de control con respecto a sus estudiantes. Pero desde una mirada constructivista no lo es ya que la evaluación pasa de ser un fin para convertirse en un medio para el aprendizaje”. (Participante N° 3)

Por otro lado, al preguntar sobre instrumentos y técnicas a los participantes, se evidencia como elemento clave el reconocimiento del papel democrático de la evaluación, donde decidir y participar sobre el qué y cómo evaluar, posibilita una postura crítica frente a la evaluación:

“La comunicación y participación activa de los estudiantes son elementos esenciales en la evaluación, como ejemplo que se construya con los estudiantes los criterios para evaluar, el cuándo evaluar y que evalúa” (Participante N°7)

“La evaluación siempre ha sido sugerida por los docentes y consensuada con los estudiantes teniendo en cuenta a los estudiantes”. (Participante N°9)

“Dialogo y la interacción con el otro”.(Participante N°10)

Se encontró en las respuestas relacionadas con los instrumentos, que hay recurrencia en los que son usados en los espacios de formación, donde no hay variedad, y deja la sensación de que son los mismos para todos los casos: prueba escrita, exposiciones, participación en clase, informes de lectura, examen oral, elaboración de escritos, textos, portafolios. Sin embargo, algunos maestros en formación, aluden a otros instrumentos no comunes tales como:

“Análisis de lecturas críticas o situaciones problemas debates, organizadores gráficos”. (Participante N°3)

“Mapas conceptuales, cuadros comparativos y esquemas”. (Participante N°4)

“Diarios de campos, entrevistas”. (Participante N°7)

“Rubricas, presentaciones, talleres”. (Participante N°9)

7.2.2. Frente a las estrategias, criterios evaluativos e intencionalidad

Las *Prácticas evaluativas* según Sacristán (2007), son los procedimientos y mecanismos utilizados por los profesores; nos remite a una inscripción al acto evaluativo como tal, y esto faculta a los participantes, porque aluden en sus respuestas a lo que han vivenciado como estudiantes de la licenciatura, dentro de los espacios de formación, a través de los criterios y las estrategias con que son evaluados.

Se identifican dos intencionalidades a la hora de diseñar y aplicar las estrategias por parte de los maestros del Programa, que a su vez guardan relación con las diferentes perspectivas didácticas que cada docente adopta, pues la metodología de enseñanza, que complementa el que-hacer pedagógico y didáctico dentro de los espacios de formación, contemplan la evaluación, por eso dichas perspectivas pedagógicas cobran sentido.

Una primera intencionalidad será entonces la que lleva a que en la perspectiva didáctica tradicional sea posible ubicar aquellas estrategias e instrumentos que tienen como función de la evaluación en la que prima el conocimiento memorístico, donde la evaluación se asume como calificación, privilegiando los resultados sobre el proceso, y centrándose en los contenidos; como lo explica Bordas y Cabrera (2001) los

criterios evaluativos en esta perspectiva buscará la recolección de información, destinada simplemente a medir, acreditar o certificar los resultados de aprendizajes.

Por lo anterior, podrá decirse que desde esa mirada se concibe una evaluación de los aprendizajes, es decir, como lo explica Martínez Covarrubias (1995), centrarse en instrumentos por excelencia como el examen para detectar de acuerdo al rendimiento los estudiantes que responden acertadamente al que evaluar, es decir, responder directamente al conocimiento por los contenidos. Por eso algunos estudiantes, aluden a una calificación cuando se les pregunta por la evaluación:

" [...] que actúa como un instrumento de control" (prueba piloto participante N°12)

"Recoger, retomar los asuntos de un tema específico" (prueba piloto participante N°12)

"Evaluar su conocimiento memorístico, pocos tienen en cuenta el proceso y rendimiento en lo cotidiano y en el aula" (prueba piloto participante N°12)

Una segunda intencionalidad, se logra ubicar dentro de la perspectiva espontaneista y la perspectiva investigativa, porque buscan responder a procesos evaluativos más significativos, que guardan relación con los planteamientos de Marc Jané (2004) que dicen que este tipo de evaluación permite una continua retroalimentación acerca de la eficacia de lo que se aprende y de la forma en que se aprende, para optimizarlos. Por lo anterior, se trasciende la evaluación de los aprendizajes a una evaluación para los aprendizajes, pues desde los replanteamientos que propone Marc Jané se apunta a la construcción de sujetos de ser y saber, que en línea con Álvarez Méndez (2001) sería comprender la evaluación como una actividad crítica de aprendizaje, en tanto por ella se adquiere conocimiento. Para fundamentar lo anterior, los maestros en formación hacen alusión en algunas de sus respuestas sobre la evaluación concebida como una *evaluación para los aprendizajes*, tal y como se muestra a continuación:

"Replantear metodologías" (participante N°7)

"El proceso y la intensión de proceso de mejoramiento, la capacidad de estructurar problemas, analizar situaciones y reflexionar" (participante N°7)

Para finalizar este apartado es importante retomar lo mencionado sobre las perspectivas didácticas, la metodología y la evaluación, puesto que guardan una importante relación, es por eso que como lo concibe Hoffmann (2010), no serán los instrumentos, ni las técnicas el centro de la evaluación, y por ende no es viable juzgar las que este trabajo de investigación encontró, tanto en las respuestas de los maestros en formación y en los programas del núcleo de enseñabilidad, pues esas herramientas se utilizan según los objetivos que se concibieron, en este caso en los espacios de formación supeditadas también a las concepciones sobre evaluación que asuma el evaluador.

7.3 En relación a lo que subyace en los programas y lo hallado en las concepciones de maestros en formación.

Se realizó una triangulación con el diseño de los programas de los cursos del núcleo de enseñabilidad y las entrevistas aplicadas, puesto que dentro de la construcción de los programas se evidencia de forma implícita y explícita elementos sobre la evaluación, sus procesos y sus intencionalidades; las cuales fueron relacionadas con las informaciones que arrojaron las entrevistas de los estudiantes para conocer los aciertos, diferencias y posturas relevantes en nuestro interés investigativo.

7.3.1 frente a las concepciones de evaluación:

Cotejando las concepciones evaluativas de programas y estudiantes encontramos que no se corresponden totalmente, porque desde los programas se lee y conciben unas que atienden a la formación de conocimientos sin priorizar los contenidos, donde el maestro es tenido en cuenta, y los procesos formativos buscan fortalecer la construcción de aprendizajes desde ejercicios investigativos y la apropiación de temáticas desde las lecturas de textos, a partir de lo cual se busca fundamentar criterios y discursos argumentados para los espacios de formación. Vale aclarar, que estas deducciones se leen implícitamente en los programas pues hay una ausencia teórica que sustente una concepción evaluativa como tal; sí se le referencia como aquella que es un proceso y que debe ser formativa, pero no hay algún soporte conceptual que sustente este postulado.

Distanciándose de lo anterior, los estudiantes dan cuenta en un primer momento de una concepción evaluativa que concibe la evaluación como una calificación, prioriza la memorización de contenidos, es un elemento de control del aprendizaje, esto se aleja de lo que los programas plantean. Hasta aquí, y al igual que en los programas encontramos una ausencia teórica que soporte los enunciados de los estudiantes, por eso la determinación de la concepción evaluativa la realizamos desde las aproximaciones teóricas que se construyeron para este trabajo investigativo.

Es importante señalar que la concepción evaluativa en los programas pareciera lineal, es decir, desde lo leído se conciben ya sea en un orden espontaneísta o en un orden investigativo, aunque pese a ello no se da lugar a cambios trascendentales en los procesos evaluativos, pero este aspecto será retomado con más detalle más adelante.

Distinto ocurre en los estudiantes quienes dan cuenta de cambios sustanciales, pues logran diferenciar las intencionalidades evaluativas, al punto de conocer que la calificación es diferente de la evaluación creando un criterio, no argumentado, respecto a la evaluación sumativa o como proceso, que los lleva a transitar desde concepciones tradicionales hasta posturas de corte investigativa. Desde esos fundamentos es que se

pueden identificar elaboraciones significativas en la manera como construyen conocimientos los estudiantes en los espacios de formación a partir de los procesos evaluativos.

Los maestros en formación desde sus respuestas permiten inferir que tienen una idea clara de la evaluación como un proceso, y se alejan de verla como un mero resultado, pues la conciben como un instrumento para la construcción de conocimiento, una etapa más del proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a los programas la evaluación también es vista como un proceso, que consta de unas etapas de las cuales sale una valoración, la cual es explicada desde las estrategias evaluativas que se implementan en los cursos. Sin embargo los estudiantes dejan ver que en ese proceso la evaluación funge como un instrumento de poder:

“Porque dentro de la evaluación existen unas relaciones de poder, entre quien evalúa y quienes son evaluados. Algunos maestros la utilizan como una forma coercitiva de ejercer poder sobre sus estudiantes”. (Participante 21)

“Sí, hay algunas personas que la han utilizado como un instrumento de poder y se puede ver en algunos maestros tradicionales que la utilizan para hacer con el/la otro/a lo que quieran; hasta para intimidar y dar miedo”. (Participante 22)

Pero esa visión se transforma porque algunos maestros en formación logran diferenciar que es la perspectiva didáctica la que orientará la evaluación, ella determinará la postura de quien evalúa. Desde algunas concepciones como la tradicional y la tecnológica sí se relaciona la evaluación con un control de conocimiento, por eso se le ve como instrumento de poder. Por otra parte, perspectivas como la espontaneista y la investigativa la dejan ver como un instrumento desde el cual construir conocimiento:

“Desde una mirada tradicional en efecto la evaluación es un instrumento de poder en tanto le permite al docente asumir un rol de control con respecto a sus estudiantes. Pero desde una mirada constructivista no lo es ya que la evaluación pasa de ser un fin para convertirse en un medio para el aprendizaje”. (Participante 3)

7.3.2 Estrategias

Dentro del componente evaluativo de los programas no se referencian ítems específicos que respondan a las estrategias evaluativas a implementarse en los espacios de formación, sólo en algunos sí se hace desde el orden metodológico, nombrando técnicas o instrumentos a ser aplicados, pero reiterándose la ausencia de un soporte teórico que guarde relación con todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que se dará en el espacio de formación, donde se nombre la perspectiva didáctica que regulará el qué, cómo, cuándo, dónde y con qué se enseñará y se aprenderá; para optimizar los componentes de los programas.

Las técnicas y los instrumentos no se diferencian en los programas, es decir, se hace una referencia indistinta a cada uno de ellos cuando van a referirse a los elementos con los cuales se ejecutan los procesos evaluativos en los espacios de formación. Si bien este aspecto se evidencia desde el marco conceptual porque son conceptos que tienden a esas dicotomías, es necesario que dentro de los programas se logre asumir una postura frente a ellos, la cual guarde coherencia en todo el diseño del programa.

Los estudiantes de quinto nivel encuentran que los instrumentos y técnicas aplicados tienden, casi siempre, a ser los mismos sin proporcionar opciones que les otorgue mayor participación. Esto se deduce porque que no referencian estrategias como la autoevaluación o la coevaluación. Diferente sucede con los estudiantes de décimo nivel quienes sí se apropian de esos mecanismos identificándolos como los que abren el diálogo entre quien evalúa y los evaluados. Los Programas de manera modesta los abordan haciendo hincapié en procesos de autoevaluación, asumiendo que es esa la manera como los estudiantes participan del proceso evaluativo, sin embargo, en los programas y sus criterios evaluativos no se identifican apartes que especifiquen cómo es que el maestro en formación decidirá sobre su evaluación y lo que eso conlleva desde el orden metodológico o formativo.

En los Programas como instrumentos y técnicas se reiteran: prueba escrita, exposiciones, participación en clase, elaboración de escritos (textos), portafolios, informes de lectura y exámenes orales. Los debates, las discusiones, la docencia directa, los trabajos académicos grupales e individuales son preferidos por excelencia en los espacios de formación, esto se infiere porque es lo que más se referencia en dichos diseños. Es mínima la evidencia de otras alternativas evaluativas y así lo perciben los maestros en formación quienes coinciden en la preeminencia de dichos instrumentos y técnicas, los cuales asocian con dimensiones conceptuales, y en un mínima parte procedimentales, permitiendo establecer una relación entre conocimientos y la aplicación de los mismos. Sin embargo, en los aportes de los estudiantes es invisible el componente actitudinal, a lo que puede preguntarse: ¿hay lugar para que los maestros en formación asuman posturas críticas frente aquello que aprenden, mediante los procedimientos evaluativos que les aplican?

Los programas desde en ese aspecto de las dimensiones coinciden con los estudiantes en atender sustancialmente elementos de tipo conceptual y procedimental, y ello se corrobora con acciones evaluativas que pretenden que los estudiantes den cuenta de elementos respecto a los contenidos, además, que estén en capacidad de evidenciarlo aplicando ejercicios como por ejemplo: trabajos de investigación o elaboraciones académicas donde el componente teórico lleva a una apropiación conceptual. El aspecto actitudinal se referencia de manera difusa cuando se asocia al contexto y a las acciones coherentes que en el deben tener los maestros en formación a partir de los conocimientos adquiridos.

Respecto a las escalas de valoración de los programas revisados, encontramos una correspondencia con el proceso que implica la acción evaluativa, también en algunos de los programas se hace evidente y coinciden a nivel porcentual en componentes como los parciales, que comprenden un cuarenta por ciento. El desarrollo de actividades como entregas de informes, trabajos de investigación, exposiciones y participaciones en clase, que de fondo dejan leer elementos conceptuales y procedimentales, corresponden en su mayoría a un sesenta por ciento de esa escala de valoración. Esto le da sentido a la evaluación como proceso, pero la aleja de un carácter totalmente significativo pues por encima del aprendizaje formativo estará la correspondencia con el orden valorativo, que se traducirá en una calificación.

Fue común encontrar dentro del instrumento aplicado a los maestros en formación, una carencia de conocimiento sobre los cursos que pertenecen al núcleo de enseñabilidad, inclusive se llega a dar respuestas que permiten evidenciar como hay confusión en algunos participantes con cursos de componente pedagógico, que les lleva a referenciar:

“didáctica general, teoría y gestión del currículo, epistemología” (Participante N°4)

Otros muestran inseguridad en identificarlos:

“Básicamente los proyectos didácticos. Pensaría que el curso de evaluación de la enseñanza y los aprendizajes, pero no estoy seguro” (Participante N°5)

En otros casos se refieren a estos cursos como los *proyectos didácticos*, que para la versión uno del programa en su mayoría sí serían los que pertenecen al núcleo de enseñabilidad:

“los proyectos” (Participantes N°6 y N°11)

Teniendo esta división en el conocimiento de cuáles pertenecen o no al núcleo, siete de los participantes, pertenecientes al nivel diez, responden que *no* a la pregunta: *¿Considera usted que se tiene en cuenta al estudiante en el momento de tomar decisiones con respecto a la forma de evaluar en los cursos del núcleo de enseñabilidad?* donde se evidencia que los maestros en formación tienen una idea de que en estos cursos no son tenidos en cuenta para construir la evaluación que les permita generar un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, los estudiantes de quinto nivel sí muestran una apropiación por la identificación de los cursos de este núcleo, lo que da lugar a considerar que el cambio de versión y las adecuaciones que contempló logra responder a una transformación favorable como esta.

7.3.3 Intencionalidad

En los estudiantes de quinto nivel se deja ver una intencionalidad evaluativa dando cuenta de la medición como elemento central de los aprendizajes que le aleja de lo formativo, porque no toma en cuenta a los estudiantes siendo pasiva su función dentro de este tipo de procesos evaluativos, por eso atiende a una evaluación de los aprendizajes acercándose a una evaluación de tipo sumativo.

Dicha intencionalidad cambia porque los maestros en formación de último nivel se apropian de una evaluación en la que el evaluador lee en sus estudiantes necesidades, las cuales convierte en objeto de enseñanza, donde el aspecto comunicativo entre maestro formador y docente cobra relevancia superando lo sumativo, dando lugar a diagnósticos y acciones que durante un proceso evaluativo responderán por los objetivos propuestos en los espacios de formación, para llevar a una nota final que es el reflejo de las valoraciones realizadas en torno al proceso con el fin de una promoción.

En el diseño de los Programas del núcleo de enseñabilidad es difusa la intencionalidad evaluativa. Contraria a la de los estudiantes que logra dar cuenta de transformaciones significativas; alejada de una linealidad que permita leer una coherencia desde los objetivos, lo metodológico y lo evaluativo; aquí la intencionalidad evaluativa da cuenta de una dicotomía que en ocasiones la lleva a ser formativa y para los aprendizajes, porque los Programas intentan superar contenidos para generar construcciones de aprendizajes significativas que lleven a la aplicación de conocimientos en el contexto y en el que hacer del estudiante. Pero en otras ocasiones, aspectos metodológicos se distancian del componente evaluativo dando lugar a estrategias y técnicas con fines memorísticos, sumativos o conceptuales que desvirtúan dicha evaluación para los aprendizajes.

8. Conclusiones

Se realizó un estudio de caso aplicado a los programas del núcleo de enseñabilidad y a estudiantes de la Licenciatura de educación básica con énfasis en ciencias sociales, donde se dio una mirada a las concepciones de evaluación para los aprendizajes que subyacen en ellos; para esto se aplicaron diversos instrumentos, y se terminó triangulando la información obtenida.

En relación a los Programas que pertenecen al núcleo de enseñabilidad se puede concluir después de realizar el análisis pertinente, que en cada uno de estos se identificaron los elementos del formato que utilizan los maestros de la Facultad de Educación para diseñar los Programas de los cursos, además se puede referenciar en ellos de forma implícita una orientación hacia la perspectiva Espontaneista y la perspectiva Investigativa, donde ubicamos la mayoría de las prácticas evaluativas referenciadas en los mismos; También se encontró en ellos la idea de la evaluación como un proceso, con lo que se hace un gran referente a la

aplicación de las indicaciones que propone el documento académico (Henaó, 2012). Sin embargo, en algunos programas se ven distintos elementos que hacen referencia al componente evaluativo como dependiente del apartado de la metodología, inclusive siendo mencionado en algunos casos como estrategia metodológica, donde se habla más de una serie de estrategias que van a ayudar a evaluar si los estudiantes cumplen o no con un proceso, que de una evaluación que permita ser construida para los aprendizajes.

Es de anotar, que dentro de las recomendaciones que se hacen en el documento de elaboración de programas, se hace la aclaración sobre la necesidad de que el docente antes de crear el programa, asimile y se pregunte sobre todos los elementos que se consideran frente a los normativo, académico y social, que tenga un conocimiento del contexto para el cual diseña, pero aun así, se nota en la mayor parte de los programas analizados un uso de las mismas estrategias e instrumentos, donde cabe cuestionar si es pertinente o no desde los niveles a los que se presenta cada programa el uso de estas herramientas pedagógicas. Pero también se contempla de igual manera en algunos programas, el uso de estrategias innovadoras que permiten pensar en un avance significativo sobre la forma en que los maestros en formación asumen su proceso evaluativo con miras de un aprendizaje.

Por lo anterior, cabe hacer hincapié que desde los programas se hace un propósito de abordar la transformación, de la cual ha sido objeto los planes de estudio que han sido cambiados en los últimos años, pero sí se evidencia que falta más apropiación por parte de los maestros formadores sobre una teorización consiente y rigurosa del componente evaluativo dirigida hacia los maestros en formación, puesto que es comprobada una brecha en los análisis de los estudiantes, los cuales no hablan con apropiación de la misma.

Ante el desarrollo de la investigación y teniendo en cuenta la pregunta central planteada desde el inicio, se constata que los estudiantes de la Licenciatura implícitamente tienen una concepción inicial de evaluación que tiende hacia una perspectiva tradicional, evidenciando ideas que se generaron desde sus estudios secundarios, pero al continuar con la interpretación de la información suministrada por estos en los instrumentos, se replantea de forma diferente la concepción, donde se podría pensar que fue formándose en el trascurso de sus estudios académicos, orientada hacia la intencionalidad que ofrece la perspectiva espontaneista y en algunos casos hacia la perspectiva investigativa; claro está que no son mencionadas como tal, se pueden vislumbrar desde unas ideas que ellos exponen sobre los componentes evaluativos de los cursos de enseñabilidad, y la forma como quisieran o ya evalúan en sus prácticas, esto hace pensar que cuando expresan sus posturas no tienen una sustentación teórica intencionada referente al ámbito evaluativo, lo que permite evidenciar la brecha entre teoría y práctica frente a la evaluación mencionada antes en los programas, y aunque con el cambio de versiones de la Licenciatura se demuestra un corte en esta brecha, se sigue presentando desconocimientos desde las perspectivas didácticas sobre evaluación, que son un pilar

esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en últimas debe llevar a ser un camino para también aprender.

Finalmente y teniendo en cuenta los apartados anteriores, se puede establecer que dentro de la triangulación se evidenciaron algunos cambios significativos en cuestiones de formación en discursos que hablan del componente evaluativo, sobre todo al cotejar los resultados de los participantes que pertenecen a nivel X (versión uno del programa) y los estudiantes de nivel V (versión dos del programa), en estos últimos se puede apreciar una apropiación más adecuada en términos formativos, que va en concordancia a lo que se proyecta en los programas del núcleo de enseñabilidad, aunque se sigue presentando en los maestros en formación de versión dos poca claridad en reconocer los componentes evaluativos que están orientados para los aprendizajes, y la identificación de perspectivas didácticas que les permiten tomar elementos para aplicar en sus prácticas de manera coherente, es más un bagaje de experiencias formativas que les brindaron elementos para elaborar un discurso sobre la evaluación sin referentes.

Es evidente que la evaluación es un componente esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo cual no se puede desarticular del mismo, ni mucho menos entenderlo como un apartado que subyace en la educación. La evaluación debe convertirse en un espacio de formación que permita a los estudiantes generar experiencias significativas en torno a cómo aprenden, por lo que esta investigación cumple con un aporte reflexivo sobre aquellas formas en que las concepciones de evaluación están atravesando la Licenciatura desde las aulas, y en torno a esto cómo se está transformando o no la diferencia entre evaluar para aprender, o evaluar lo que se aprende.

Aunque el estudio revela que la evaluación es un criterio personal en cuanto a su concepción tanto en maestros formadores y estudiantes, es necesario una transformación que busque darle una posición a la misma que atraviese los espacios de un curso, que sea pensada en torno a unos contextos sociales que divergen en las posibilidades futuras de quienes están siendo formados para ser maestros, y romper con la linealidad de una evaluación de los aprendizajes, y aunque se habla constantemente de estudios académicos sobre evaluación que pretenden lo anterior, aún sigue siendo un elemento que debe ser investigado y aplicado.

9. Recomendaciones

Teniendo en cuenta los hallazgos encontrados, se recomienda:

Procurar fortalecer aspectos teóricos que acompañen el componente evaluativo para dar una total coherencia al tema de los objetivos, a los aspectos metodológicos y a los procesos evaluativos que se contemplan en el diseño de los programas de espacios de formación.

Generar espacios reflexivos (seminarios) para los maestros formadores, que resalten el papel de la evaluación en la formación de los estudiantes, dando lugar a romper con la linealidad de una evaluación de los aprendizajes, dotándola de sentido para asumirla como un instrumento por el cual es posible aprender.

En el apartado de Evaluación de los programas, se sugiere ampliar de manera conceptual los criterios y estrategias que se van a utilizar, para dar validez y apropiar a los estudiantes de los elementos propios de un proceso evaluativos.

Dotar de un sentido democrático los aspectos evaluativos, es decir, propiciar verdaderos espacios de participación para los estudiantes frente a la decisión del qué, cómo, cuándo y con que ser evaluado.

Reconocer que el tema de las prácticas evaluativas es un tema inconcluso, por esto debe de estar abierto a un continuo interés investigativo, el cual debe ser retomado no solo por los maestros en formación, sino también por las comunidades de investigación de la facultad.

Durante nuestro proceso de investigación, surgen preguntas como: *¿Cuáles son las producciones investigativas en cuanto a evaluación que se han desarrollado desde la Licenciatura?, ¿Cuáles son las implicaciones de la concepción de evaluación de los maestros en formación en sus prácticas pedagógicas?, ¿Qué trascendencia tienen las prácticas evaluativas aplicadas por los maestros formadores, en la practicas pedagógicas de los maestros en formación?*, pero limitantes que excedían nuestro propósito de estudio sumado a asuntos de tiempo, acceso a información, recursos, coherencia con nuestros intereses personales, hicieron que nos enfocáramos en las concepciones de evaluación dentro de los programas del núcleo de enseñabilidad y los estudiantes del nivel V y nivel X, es por esto que quedan abiertas a quien le interese las anteriores preguntas para convertirse en objeto de investigación.

Referencias Bibliográficas

- Ahumada Acevedo, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Santiago de Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica del Valparaíso.
- Álvarez Méndez, J. (1985). *Didáctica currículum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona: Alamex.
- _____. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Editorial Morata
- Álvarez Rojo, V., García E., Gil J., y Rodríguez Romero, S. (2002). Evaluación del curso de orientación e iniciación a los estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 20 (2), 411-429.
- Bondar, S. y Corral de Zulita, N. (2005). Concepciones de los profesores entorno a la evaluación pedagógica. *Comunicaciones científicas y tecnológicas*, Universidad Nacional del Nordeste.
- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, Departamento de didáctica y organización educativa, Universidad de Barcelona, Año LIX, enero-abril, No.218, 25- 48.
- Colombia. Ministerios de Educación Nacional. *Ley 0115 de 1994*. Diario oficial. Bogotá.
- _____. Ministerios de Educación Nacional. *Decreto 1860 de 1994*. Diario oficial. Bogotá.
- _____. Ministerios de Educación Nacional. *Decreto 0230 de 2002*. Diario oficial. Bogotá.
- _____. Ministerios de Educación Nacional. *Decreto 1290 de 2009*. Diario oficial. Bogotá.
- Cabra Torres, F. (2007). La evaluación como práctica educativa: pensando en el evaluador como educador. *Observatorio nacional de políticas en evaluación*, Pontificia Universidad Javeriana, No.4, Noviembre, 19 – 52.
- Cajiao, F. (2008). *Diálogo nacional sobre la evaluación del aprendizaje en el aula*. Plan decenal en acción. Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación. Lineamientos de discusión, Bogotá.
- Diccionario virtual. (2014). *Definición abc*. Recuperado de <http://www.definicionabc.com/>
- Fernández Sierra, J. (1999). Evaluación de la docencia y aprendizaje profesional: Análisis de una experiencia universitaria. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, No.34, Enero-abril, 87-98.
- García Pérez, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona*, Febrero, No.207, 21-34.

- González Pérez, M. (2000). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista cubana de educación superior*, Vol.20 (1), 47-67.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guío Gutiérrez, F. (2011). *Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de Educación Física en colegios distritales de la localidad de Usaquén*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia.
- Hoffmann, J. (2010). Evaluación mediadora. Una propuesta fundamentada. En Anijovich, R. (Comp) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Jane, M. (2004). Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta? *Revista de estudios sociales*, Junio, No. 20, 93-98.
- Jorba, J., y Sanmartí, M. (2008). La función pedagógica de la evaluación, *Evaluación como ayuda del aprendizaje*, (pp.21-42), Barcelona: Grao.
- Litwin, E. (2008), *El oficio de enseñar*, Buenos Aires: Paidós.
- López Jiménez, N. y Puentes Velásquez, A. (septiembre, 2010). *Congreso Iberoamericano de Educación*. La evaluación de la calidad de la educación en Colombia. Estado del Arte, Buenos Aires.
- Lynch, M., Villanova, S., Martín S., y García, M. (Septiembre, 2012). *Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación*. Concepciones sobre evaluación en docentes universitarios de ciencias (formados y en formación), La Plata.
- Martínez Covarrubias, S. (1995). Tres propuestas para evaluar el aprendizaje. *Sinéctica*. Enero-Junio, No.6, 1-16.
- Moreno, P., Triana, Y., y Ramírez, D., (2009). *Un recorrido histórico sobre concepciones de evaluación y sus propósitos en el proceso educativo en Colombia. ¿Cómo ha influenciado en la educación? X Encuentro Colombiano de Matemática Educativa*, Pasto, Colombia.
- Moncayo, G. y Cabrera, F. (1998). La evaluación investigativa en ciencias a nivel universitario. *Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, Universidad Pedagógica Nacional, No.4, 8-13.
- Novoa Galeano, M. (2009). Evaluación del aprendizaje en ciencias básicas y formación de ingenieros. *Studiositas*, Vol. 4 (3), 29-37.
- Osorio, J. y Salvador, J. Criterios e indicadores de calidad en evaluación institucional: precisiones conceptuales y selección de indicadores en el ámbito universitario. *Revista universitaria de formación del profesorado*, No.16, 45-57.

- Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. 1a ed. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas.
- Porlán, R. (2000). *Constructivismo y Escuela*. Sevilla: Diada.
- Romero Farfán, L. (2008). Concepciones de evaluación y de evaluación docente. *Concepciones, tendencias y problemas en la evaluación del desempeño del profesor universitario*. (pp.137-148) Tunja: UPTC.
- Rúa, J., Arcila Giraldo M., Giraldo, E. y Hoyos Gonzales, A. (2007). Cultura evaluativa en la Universidad de Medellín. Las prácticas evaluativas en los pregrados y su sentido para estudiantes y profesores. *Observatorio nacional de políticas en evaluación*. Pontificia Universidad Javeriana, No.4, 14-39.
- Quiceno, H. (1999). Elementos para una posible historia de la evaluación. *Alegría de enseñar*, No. 38, Año10, Bogotá.
- Ríos Gómez, H., Palacio Vélez, J. y Barrientos Blandón, A. (2010). *Se enseña para evaluar o se evalúa para enseñar*. (Tesis inédita de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Salinas, M. (2001). *Evaluación y universidad: Hitos para el debate*. La evaluación de los aprendizajes en la Universidad, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Salinas, M; Isaza, L y Parra Mosquera, C. (2006). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. 18 (46), 205-221.
- Sánchez Amaya, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. (Tesis de doctorado). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior.
- Skate, R. (1995). *Investigación con Estudios de Casos*. Madrid: Editorial Morata
- Smitter, Y. (2006). La evaluación de los aprendizajes en una institución formadora de docentes. *Revista educación y pedagogía*. Universidad de Antioquia, Facultad de educación, Vol. 18(46), 153-166.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática: Guía Teórica y práctica*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Torres, M. y Cárdenas, E. (2010). ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010). *Enunciación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Volumen 15 (1), 141-156.

Trillo Alonso, F. y Porto Currás, M. (1999): La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la facultad de ciencias de la educación. *Innovación educativa*, No.9, 55-75.

Villa Urrego, A. y Henao Vanegas, B. (2009). Aportes a la discusión sobre los procesos metodológicos y evaluativos en el ámbito de la formación de maestros de la Facultad de educación de la universidad de Antioquia. *Revista Unipluriversidad*, Vol.9 (2), 1-21.

Universidad de Antioquia (1994). Reglamento Estudiantil y Normas Académicas de Pregrado. Acuerdo Superior 1 de 1994.



Anexos

Anexo 1, Lista de chequeo para los Programas del núcleo de enseñabilidad de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales.

N°	Ítem	Si	E	NE	No o No Aplica	Observaciones
1	Al revisar por primera vez el programa, se evidencia fácilmente la intencionalidad o propósitos de la evaluación que propone el docente.					
2	En el diseño del curso se puede leer explícitamente, la concepción de evaluación.					
3	Los criterios de evaluación guardan coherencia con la concepción de evaluación.					
4	Se corresponde la concepción de evaluación y las estrategias evaluativas.					
5	El aspecto evaluativo se sustenta bajo un referente teórico.					
6	Dentro de la descripción de la evaluación hay una diferenciación en el proceso para abarcar las dimensiones					

	conceptuales, procedimentales y actitudinales.					
7	Se evidencia la participación de los estudiantes en la manera como serán evaluados.					
8	Dentro de la metodología de evaluación, el profesor propone evaluar bajo una técnica no común.					
9	Se puede responder al leer el programa, desde supuestos implícitos, ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué se evalúa? en este curso					
10	Se evidencia literalidad entre lo leído en el programa y el formato de diseño de programas					
11	Al leer el programa son claros los criterios evaluativos que le permiten saber si se avanza o no hacia los objetivos.					
12	Se evidencia la programación de eventos evaluativos que se llevara a cabo durante el proceso					
13	La evaluación responde a los objetivos y metodología del					

	programa.					
--	-----------	--	--	--	--	--

E: explicito NE: No explicito



Anexo II, Lista de chequeo aplicada a los Programas del núcleo de enseñabilidad

Programa 1

N°	Ítem	Si	E	NE	No o No Aplica	Observaciones
1	Al revisar por primera vez el programa, se evidencia fácilmente la intencionalidad o propósitos de la evaluación que propone el docente.	x				<p>La evaluación del curso está pensada desde los procesos, que permitan recolectar información tanto de contenidos como de metodología y la consecución de los objetivos. Se busca una comprobación continua de la realización de las actividades propuestas que nos permita valorar en términos diagnósticos, procesales y sumativos las diferentes propuestas metodológicas</p> <p>Se evidencian dos perspectivas, una de corte investigativa y otra de corte Espontaneista.</p>
2	En el diseño del curso se puede leer explícitamente, la concepción de evaluación.			x		<p>En consonancia con ello, las estrategias metodológicas del curso están inspiradas en los enunciados de la perspectiva crítica que busca el fomento de la autonomía, la auto-dirección y la auto-regulación del estudiante.</p> <p>Se hace explícita una referencia inspirada en la perspectiva crítica, la cual asociamos con una perspectiva investigativas.</p>
3	Los criterios de evaluación guardan coherencia con la					Asistencia regular a las

	<p>concepción de evaluación.</p>					<p>sesiones de clase.</p> <p>Participación efectiva en las distintas actividades propuestas durante el semestre.</p> <p>Cumplimiento y responsabilidad en la entrega de los productos académicos.</p> <p>Aprovechamiento de los espacios de asesoría presencial y/o virtual.</p> <p>Realización de las lecturas previas a cada encuentro.</p> <p>Utilización de Normas APA en la presentación de trabajos escritos.</p> <p>Serán tenidas en cuenta en la valoración de los trabajos escritos la sintaxis y la ortografía.</p> <p>Claridad y seguridad en la presentación de trabajos que sean objeto de sustentación ante el grupo.</p> <p>La presentación del parcial del curso se realizará sin notas abiertas. Dado el caso de que el estudiante no se presente en la fecha fijada para el examen parcial se procederá conforme a lo estipulado en el reglamento estudiantil.</p> <p>Se entenderá como fraude académico el uso de copias</p>
--	----------------------------------	--	--	--	--	---

					<p>textuales de otras fuentes de información sin la respectiva referencia bibliográfica. En caso de ocurrir, su valoración numérica será de 0,0.</p> <p>Para realizar la co-evaluación cada estudiante diligenciará un formato suministrado por el docente y en espacio de asesoría se llegará a un acuerdo entre ambos para definir la valoración cuantitativa de este porcentaje del curso.</p> <p>Se entenderá por ensayo escrito aquella producción del estudiante en la cual se ofrezca, como mínimo, una tesis personal apoyada con argumentos propios, sin olvidar, claro está, la referencia a las fuentes bibliográficas que hayan servido como respaldo para su construcción</p> <p>Procedimientos: condiciones (criterios) para la presentación de productos académicos.</p> <p>Algunas de esas condiciones no guardan relación con las perspectivas evaluativas, donde salen a relucir perspectivas no contempladas, como la tradicional, por ende pierde coherencia</p>
4	La concepción de evaluación se corresponde con las			x	<p>En esa perspectiva, metodológicamente se combinará, en las actividades de</p>

	estrategias evaluativas.					<p>docencia directa, el trabajo individual y grupal, ateniéndose principalmente a los aspectos aportados por los monólogos y a los elementos teórico-metodológicos de la Teoría de las Representaciones Sociales como vías fructíferas para potenciar la formación crítica.</p> <p>En algunas estrategias se corresponde a la concepción e evaluación inicial, por ejemplo lo que alude a la autoregulación de la construcción de saberes</p> <p>Mas no se corresponde en su intención de una continua medición de algunos procesos, orientados a un producto</p>
5	El aspecto evaluativo se sustenta bajo un referente teórico.			X		No se encuentra
6	Dentro de la descripción de la evaluación hay una diferenciación en el proceso para abarcar las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales.			X		Implícitamente en los criterios se hace una lectura y se identifica n las dimensiones
7	Se evidencia la participación de los estudiantes en la manera como serán evaluados.					Desde el referente inicial, cuando se alude a la perspectiva crítica se entendería que el estudiante es un sujeto activo de su proceso; sin embargo, no se corresponde con los criterios y la agenda evaluativa

8	Dentro de la metodología de evaluación, el profesor propone evaluar bajo una técnica no común.				X	<p>Para ello se implementarán estrategias didácticas en las que se integrarán la lectura, la escritura, la reflexión y la discusión, como elementos básicos para incentivar la comprensión. Algunas de esas estrategias serán: el ensayo, el desarrollo de guías, el protocolo, las mesas redondas, los debates, los paneles con maestros invitados, gabinetes de discusión, etc.</p> <p>Los que se mencionan no cumplen con el criterio de no común, pues son objeto de otros espacio de formación</p>
9	Se puede responder al leer el programa, desde supuestos implícitos, ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué se evalúa? en este curso	x				Textualmente se evidencia apartes que responden a estar preguntas, sin embargo, estas no guardan coherencia interna entre ellas.
10	Se evidencia literalidad entre lo leído en el programa y el formato de diseño de programas				X	Aunque sustenta algunos apartados del programa desde referentes teóricos, para los aspectos que centran nuestro interés investigativo, lo evaluativo, no se encuentran
11	Al leer el programa son claros los criterios evaluativos que le permiten saber si se avanza o no hacia los objetivos.					Estas dos acciones le permitirán, llegar a la comprensión (entender y juzgar) para modificar o reforzar su verdad personal. De este modo, se espera que el maestro en formación aprenda no sólo a pensar por sí mismo, sino también a pensar en el lugar del

						<p>otro, y por ende a ser consecuente.</p> <p>Se especifican unos criterios que aunque instrumentales llevan a procesos que relacionan los contenidos que resultan transversales al programa</p>
12	Se evidencia la programación de eventos evaluativos que se llevara a cabo durante el proceso	x				<p>Agenda: productos académicos objeto de evaluación y calificación</p>
13	La evaluación responde a los objetivos y metodología del programa.				X	<p>No hay una coherencia entre lo que se referencial al inicio del programa y el componente evaluativo del mismo.</p>

E: explícito NE: No explícito

Programa 2

N°	Ítem	Si	E	NE	No o No Aplica	Observaciones
1	Al revisar por primera vez el programa, se evidencia fácilmente la intencionalidad o propósitos de la evaluación que propone el docente.	x				<p>El estudiante debe mostrar una minuciosa comprensión de los materiales del curso y consultar experiencias investigativas que pretendan construir alternativas de solución a los problemas relacionados con la enseñabilidad y la enseñanza de las ciencias sociales además de la habilidad para comunicar su pensamiento sobre el contenido de los mismos, tanto en forma</p>

						<p>escrita como oral.</p> <p>Lo anterior, son elementos que la inscriben dentro de una perspectiva Espontaneista</p>
2	En el diseño del curso se puede leer explícitamente, la concepción de evaluación.			x		<p>El curso se desarrollará bajo la modalidad de taller, que es asumido desde la perspectiva de Ander-Egg. Como un “lugar de formación y creación, de encuentro de teoría y práctica”</p> <p>Lo que nombra, es un parte de un proceso evaluativo y no aclara la inclinación por una perspectiva específica, sin embargo, se encuentran elementos de las diferentes perspectivas con que son coherentes al primer ítem.</p>
3	Los criterios de evaluación guardan coherencia con la concepción de evaluación.	x				<p>En este espacio académico estarán presentes además de la clase directa, clases asistidas, trabajo autónomo del estudiante, debates, entrevista con un profesor investigador, valoraciones de tesis, talleres pedagógicos, trabajos en pequeños grupos, evaluaciones escritas y socialización de estados del conocimiento de las publicaciones en Revistas sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales</p> <p>Es flexible e incluye al maestro en formación ante situaciones de contexto</p>

4	La concepción de evaluación se corresponde con las estrategias evaluativas.			X	<p>En tal sentido, cada uno de los ejercicios académicos, serán valorados teniendo en cuenta criterios de claridad, coherencia, capacidad crítica y reflexiva y apropiación teórica y conceptual</p> <p>No se corresponde, en tanto la lectura de la concepción de la evaluación está orientada a la Espontaneista, y por su parte las estrategias evaluativas atienden a una perspectiva investigativa, en cuanto a una metodología basada en la resolución de problemas, propia de esta perspectiva.</p>
5	El aspecto evaluativo se sustenta bajo un referente teórico.	x			<p>El curso se desarrollará bajo la modalidad de taller, que es asumido desde la perspectiva de Ander-Egg. Como un “lugar de formación y creación, de encuentro de teoría y práctica”</p> <p>Si, dentro de los procedimientos se sustenta bajo el referente de Ander-Egg, sin embargo no responde al componente evaluativo en su totalidad</p>
6	Dentro de la descripción de la evaluación hay una diferenciación en el proceso para abarcar las dimensiones conceptuales, procedimentales y	x			<p>Desde la metodología se puede hacer lectura de como los estudiantes van a ser un análisis teórico que responde a lo conceptual, unos procedimientos que llevan a un producto final, y lo actitudinal se valora en la participación y diversas propuestas que responde a este</p>

	actitudinales.					orden
7	Se evidencia la participación de los estudiantes en la manera como serán evaluados.					<p>En este curso se realizará un proceso permanente de auto-evaluación y hetero-evaluación</p> <p>Estas técnicas dan cuenta de ello.</p>
8	Dentro de la metodología de evaluación, el profesor propone evaluar bajo una técnica no común.			X		<p>El trabajo en clase se realizará a través de técnicas como talleres escritos individuales y grupales, conversatorios, grupos de discusión donde los estudiantes pongan en evidencia su capacidad analítica e interpretativa sobre los aspectos teóricos y conceptuales abordados</p> <p>No, estos son usados en otros espacios de conceptualización</p>
9	Se puede responder al leer el programa, desde supuestos implícitos, ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué se evalúa? en este curso	x				<p>Textualmente se evidencia apartes que responden a estar preguntas, sin embargo, estas no guardan coherencia interna entre ellas.</p>
10	Se evidencia literalidad entre lo leído en el programa y el formato de diseño de programas	x				<p>Sigue las instrucciones de diseño de curso y demás indicaciones direccionadas por la facultad.</p>
11	Al leer el programa son claros los criterios evaluativos que le permiten saber si se avanza o no hacia los objetivos.	x				<p>Resulta coherente, pues propende la formación de un maestro investigador, y el componente evaluativo responde a ello.</p>
12	Se evidencia la programación de eventos evaluativos que se llevara a cabo	x				<p>Si en la agenda evaluativa.</p>

	durante el proceso					
13	La evaluación responde a los objetivos y metodología del programa.	x				Se encuentra coherencia entre los procesos evaluativos propuestos, y los objetivos y metodología, en tanto atienden al orden investigativo del maestro en formación

E: explícito NE: No explícito

Programa 3

N°	Ítem	Si	E	NE	No o No Aplica	Observaciones
1	Al revisar por primera vez el programa, se evidencia fácilmente la intencionalidad o propósitos de la evaluación que propone el docente.				x	<p>No se lee una intencionalidad o propósito de perspectiva evaluativa, se hace alusión a la que se establece en la licenciatura con respeto al núcleo de enseñabilidad en torno a la coherencia, pero no se identifica algo en especial que sea explícito.</p> <p>Sin embargo, se alude a la evaluación es un proceso para la participación, la comprensión y la autorregulación, se procede a especificar lo que se evaluará en este curso</p> <p>Por lo anterior corresponde a un orden espontaneista</p>
2	En el diseño del curso se puede leer explícitamente, la concepción de				X	No hay referencia a una concepción evaluativa, si se

	evaluación.					atiende a aspectos procedimentales evaluativos.
3	Los criterios de evaluación guardan coherencia con la concepción de evaluación.				X	Aunque hay criterios de evaluación no se alcanza a definir una correspondencia con la concepción de evaluación, en tanto los criterios que se nombran se inscriben en cualquier perspectiva evaluativa.
4	La concepción de evaluación se corresponde con las estrategias evaluativas.				X	Aunque hay estrategias de evaluación no se alcanza a definir una correspondencia con la concepción de evaluación, en tanto las estrategias que se nombran se inscriben en cualquier perspectiva evaluativa.
5	El aspecto evaluativo se sustenta bajo un referente teórico.				X	No se leen ninguna
6	Dentro de la descripción de la evaluación hay una diferenciación en el proceso para abarcar las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales.			x		Solo se evidencian habilidades conceptuales y procedimentales al momento de la lectura
7	Se evidencia la participación de los estudiantes en la manera como serán evaluados.				X	No hay lugar para los estudiantes
8	Dentro de la metodología de evaluación, el profesor propone evaluar bajo				X	Las que se nombran, son objeto de uso de otros espacios de conceptualización y resultan concurrentes en estos.

	una técnica no común.					
9	Se puede responder al leer el programa, desde supuestos implícitos, ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué se evalúa? en este curso	x				Se puede dar respuesta a dichos interrogantes, desde algunos apartados de la metodología y evaluación del programa, pero cabe anotar que todos son centrados en la medición del aprendizaje.
10	Se evidencia literalidad entre lo leído en el programa y el formato de diseño de programas			x		Falta profundizar en algunos de los componentes del curso, que aluden a elementos constitutivos para especificidad de este.
11	Al leer el programa son claros los criterios evaluativos que le permiten saber si se avanza o no hacia los objetivos.	x				Si, pues responde a los objetivos que se enmarcan en un componente investigativo. Dichos criterios,
12	Se evidencia la programación de eventos evaluativos que se llevara a cabo durante el proceso	x				Agenda
13	La evaluación responde a los objetivos y metodología del programa.	x				Hay una clara relevancia del aspecto investigativo en este programa, y es coherente en los aspectos que lo componen.

E: explícito NE: No explícito

Programa 4

N°	Ítem	Si	E	NE	No o No Aplica	Observaciones
1	Al revisar por primera vez el programa, se	x				Puntualmente, en el aspecto metodológico y evaluativo, se

	evidencia fácilmente la intencionalidad o propósitos de la evaluación que propone el docente.					evidencia una intencionalidad evaluativa desde la perspectiva investigativa, en tanto responde a un seguimiento de la evolución del concomitamiento de los maestros en formación, desde el uso de diversos instrumentos, que comprenden elementos cuanti y cualitativos.
2	En el diseño del curso se puede leer explícitamente, la concepción de evaluación.		x			No, sin embargo se le concibe como la evaluación de manera integral, continua, reguladora del proceso de enseñanza y de aprendizaje de modo compartido y democrático por esto la inscribimos en una perspectiva investigativa
3	Los criterios de evaluación guardan coherencia con la concepción de evaluación.	x				La presentación y entrega de producciones académicas El trabajo en las clases Ejercicios de autoevaluación Trabajos grupales Estos se corresponden con una perspectiva investigativa, guardando así una coherencia con la perspectiva evaluativa.
4	La concepción de evaluación se corresponde con las estrategias evaluativas.					El maestro en formación debe mostrar lectura y comprensión de los materiales sugeridos en el curso, además de la habilidad para comunicar su pensamiento sobre el contenido de los mismos a través del desarrollo de algunas técnicas como el Phillip

					<p>6.6, el debate, el subrayado de textos, los talleres de aprendizaje entre otros</p> <p>Dichas estrategias que aluden a técnicas e instrumentos que permiten evidenciar el proceso de reflexión de maestros en formación sobre la construcción del conocimiento.</p>
5	El aspecto evaluativo se sustenta bajo un referente teórico.			X	No, pero es posible asociarlo con una perspectiva evaluativa, de orden investigativo, tal como lo sustentan las estrategias mencionadas en el componente metodológico y evaluativo.
6	Dentro de la descripción de la evaluación hay una diferenciación en el proceso para abarcar las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales.	x			<p>Dentro de esta modalidad de Seminario- taller se ofrecen elementos didácticos de tipo conceptual y herramientas metodológicas para su aplicación en situaciones prácticas de la docencia diaria, al tiempo que se busca integrar lo pedagógico, lo didáctico, lo disciplinar y lo investigativo. Para el desarrollo de este curso se vincularán el aprendizaje individual, el aprendizaje en pequeños grupos y el aprendizaje en gran grupo.</p> <p>En la extracción anterior se puede hacer una lectura y evidenciar de forma implícita dichas dimensiones</p>
7	Se evidencia la participación de los estudiantes en la manera como serán evaluados.	x			<p>se abren espacios para el diálogo y la discusión experta entre profesor - estudiante y estudiante - estudiante</p> <p>se presentarán a los estudiantes</p>

					<p>en guías específicas para su elaboración los criterios de evaluación y estos serán analizados y consensuados con el grupo de estudiantes. Estos dos instrumentos serán valorados desde la autoevaluación, la coevaluación y la Heteroevaluación</p> <p>es explícita la participación y amplios las opciones en que los estudiantes se vinculan a esta</p>
8	Dentro de la metodología de evaluación, el profesor propone evaluar bajo una técnica no común.	x			<p>Dossier</p> <p>Philips 6.6</p> <p>Portafolio</p> <p>Informe etnográfico</p> <p>Estas son técnicas que poco se referencian en los espacios de conceptualización, mas en este se retoman</p>
9	Se puede responder al leer el programa, desde supuestos implícitos, ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué se evalúa? en este curso	x			<p>En el componente evaluativo se da respuesta a estas preguntas, en tanto se alude al</p> <p>qué</p> <p>la innovación de enfoques pedagógicos y de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, propiciando el estudio autónomo e independiente y generando la autoregulación formativa, el trabajo en grupo, el desarrollo de procesos interactivos de comunicación y la búsqueda del conocimiento, al tiempo que se</p>

					<p>abren espacios para el diálogo y la discusión experta entre profesor - estudiante y estudiante - estudiante</p> <p>Cómo</p> <p>Cada uno de los ejes problémicos consta de ejercicios que posibilitarán las elaboraciones a nivel teórico-práctico que se espera alcanzar. A partir de técnicas como el Phillip 6.6, conversatorios, talleres y lectura de textos,</p> <p>Para qué</p> <p>se espera que los maestros en formación conozcan los desarrollos teóricos y prácticos que se han presentado en relación con la Didáctica en sentido general y la Didáctica de las Ciencias Sociales en particular.</p>
10	Se evidencia literalidad entre lo leído en el programa y el formato de diseño de programas	x			<p>Este diseño de curso se ajusta a los lineamientos que se ofrecen desde la coordinación del programa, aunque es más enfático en lo metodológico y evaluativos</p>
11	Al leer el programa son claros los criterios evaluativos que le permiten saber si se avanza o no hacia los	x			<p>Todas sus criterios dan cuenta de los sujetos y la finalidades de la enseñanza y enseñabilidad de las ciencias sociales, que llevan a los maestros en formación a</p>

	objetivos.					reflexionar críticamente sobre las problemáticas que afecta dicha enseñanza, y se refleja así en los objetivos del programa
12	Se evidencia la programación de eventos evaluativos que se llevara a cabo durante el proceso	x				Agenda
13	La evaluación responde a los objetivos y metodología del programa.	x				El problema se sustenta en un sistema permanente y abierto que implementa la innovación de enfoques pedagógicos y de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, propiciando el estudio autónomo e independiente y generando la autoregulación, lo cual guarda congruencia con la metodología y objetivos del programa

E: explícito NE: No explícito

Programa 5

N°	Ítem	Si	E	NE	No o No Aplica	Observaciones
1	Al revisar por primera vez el programa, se evidencia fácilmente la intencionalidad o propósitos de la evaluación que propone el docente.	x				apoya habilidades propias de la competencia investigativa, se despliega a través de las acciones que ofrece este curso para los maestros en formación y permite vincular los conocimientos adquiridos en el programa con problemáticas del mundo profesional y laboral por esto, se vincula a una perspectiva investigativa, pues se

						procura la incursión del estudiante en la construcción de conocimientos a partir del contexto con el que se relaciona, desde estrategias que buscan la sistematización, reflexión y los procesos evaluativos
2	En el diseño del curso se puede leer explícitamente, la concepción de evaluación.				X	No, pero dentro de los objetivos, metodología y componente evaluativo, el diseño guarda coherencia con unos planteamientos claros en torno al qué, cómo y para qué evaluar, que se inscriben con facilidad en un corte investigativo
3	Los criterios de evaluación guardan coherencia con la concepción de evaluación.	x				<p>Presentación y entrega</p> <p>Trabajo en seminarios y espacios de asesoría</p> <p>Los trabajos grupales</p> <p>Evaluación de desempeño en prácticas pedagógicas</p> <p>Aprobación de práctica pedagógica</p> <p>Se trabaja en torno al contexto, a partir de los problemas que se generan en el, buscando la resolución de los mismos desde las propuestas metodológicas dadas en el programa, y la relación con los que aportan los maestros en formación</p>
4	La concepción de evaluación se corresponde con las				X	Algunas estrategias metodológicas sobre las cuales girarán los seminarios son:

	estrategias evaluativas.					<p>Implementación de conversatorios, técnicas grupales, y discusiones colectivas en torno a temáticas previamente establecidas; buscando con ello aportaciones desde lo teórico y desde las experiencias reflexionadas.</p> <p>A partir de esto se puede evidenciar una perspectiva investigativa</p>
5	El aspecto evaluativo se sustenta bajo un referente teórico.				X	<p>No, pero dentro de los objetivos, metodología y componente evaluativo, el diseño guarda coherencia con unos planteamientos claros en torno a la evaluación</p>
6	Dentro de la descripción de la evaluación hay una diferenciación en el proceso para abarcar las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales.	x				<p>En su conjunto apoya habilidades propias de la competencia investigativa, permite vincular los conocimientos adquiridos en el programa con problemáticas del mundo profesional y laboral, posibilita la integración de los saberes pedagógico y didáctico con los saberes específicos y promueve el desarrollo de habilidades para el direccionamiento del ejercicio docente con enfoque investigativo.</p> <p>De los anterior, se desglosan las habilidades referenciadas en el ítem, que abarcan la totalidad de dimensiones</p>
7	Se evidencia la participación de los estudiantes en la manera como serán	x				<p>A través de una evaluación diagnóstica, que permite hacer una lectura de la realidad de los maestros en formación con miras a retomarla</p>

	evaluados.					<p>desde el proceso se aprendizaje</p> <p>Algunos podrán ser sometidos a autoevaluación, evaluación entre iguales o heteroevaluación, según se haya fijado previamente en los criterios que acompañarán las pautas para su elaboración</p>
8	Dentro de la metodología de evaluación, el profesor propone evaluar bajo una técnica no común.	x				<p>KPSI</p> <p>Es una estrategia poco habitual en los espacios de formación</p>
9	Se puede responder al leer el programa, desde supuestos implícitos, ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué se evalúa? en este curso	x				<p>Qué,</p> <p>Como</p> <p>Este espacio de conceptualización se estructura a partir de la metodología del Seminario - Taller</p>
10	Se evidencia literalidad entre lo leído en el programa y el formato de diseño de programas	x				<p>Este diseño de curso se ajusta a los lineamientos que se ofrecen desde la coordinación del programa</p>
11	Al leer el programa son claros los criterios evaluativos que le permiten saber si se avanza o no hacia los objetivos.	x				<p>Si, ya que estos los criterios que acompañan esta propuesta de evaluación están orientados a diseñar, organizar y poner en práctica estrategias didácticas entorno a la enseñanza de las ciencias sociales</p>
12	Se evidencia la programación de eventos evaluativos que se llevara a cabo durante el proceso	x				<p>Actividades realizadas entorno al seminario y las del centro de práctica</p>

13	La evaluación responde a los objetivos y metodología del programa.	x				dentro de los objetivos, metodología y componente evaluativo, el diseño guarda coherencia con unos planteamientos claros en torno a la evaluación
----	--	---	--	--	--	---

E: explícito NE: No explícito

Programa 6

Nº	Ítem	Si	E	NE	No o No Aplica	Observaciones
1	Al revisar por primera vez el programa, se evidencia fácilmente la intencionalidad o propósitos de la evaluación que propone el docente.	x				Entendiendo la evaluación como ese ejercicio permanente de atención, análisis y conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se adelantan en el desarrollo del curso,
2	En el diseño del curso se puede leer explícitamente, la concepción de evaluación.				X	En los componentes analizados, se pueden leer aspectos de orden evaluativo, pero de manera implícita cuando hace énfasis en los elementos del núcleo de enseñabilidad de las ciencias sociales
3	Los criterios de evaluación guardan coherencia con la concepción de evaluación.				X	No guardan coherencia pues los criterios no se evidencia de forma explícita, sino que guardan relación con las estrategias y los procedimientos evaluativos
4	La concepción de evaluación se corresponde con las estrategias evaluativas.	x				El maestro en formación a través de Documentos de apoyo, desarrollo de las guías. preguntas, lecturas,

					prioriza su proceso formativo y evaluativo, a su vez le permite dar lectura al contexto de práctica (proceso de enseñanza y aprendizaje)
5	El aspecto evaluativo se sustenta bajo un referente teórico.			X	
6	Dentro de la descripción de la evaluación hay una diferenciación en el proceso para abarcar las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales.	x			<p>los procesos investigativos que comprenden tanto la fundamentación conceptual como el ejercicio práctico que compone su desarrollo; a su vez, la adquisición de estrategias donde se prioriza al estudiante como centro del proceso,</p> <p>de las anteriores, se evidencian las tres dimensiones</p>
7	Se evidencia la participación de los estudiantes en la manera como serán evaluados.	X			<p>tanto la autoevaluación, como la coevaluación y la heteroevaluación.</p> <p>Sin embargo, dentro de la agenda solo es justificada la autoevaluación del estudiantes, por lo tanto, no hay una correspondencia.</p>
8	Dentro de la metodología de evaluación, el profesor propone evaluar bajo una técnica no común.			X	Las usadas son comunes a otros espacios de conceptualización
9	Se puede responder al leer el programa, desde supuestos implícitos, ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué se evalúa? en este	x			<p>Que</p> <p>orientaciones pedagógicas y promover habilidades cognitivas para la construcción de conocimientos.</p>

	curso					<p>Como</p> <p>los ejercicios realizados en los respectivos centros de práctica y además las actividades desarrolladas en los encuentros presenciales de los distintos ejes problémicos</p> <p>para que</p> <p>Integrar de manera crítica y reflexiva los aspectos formativos, conceptuales metodológicos y legales de los proyectos pedagógicos en ciencias sociales en el ámbito escolar.</p>
10	Se evidencia literalidad entre lo leído en el programa y el formato de diseño de programas	x				<p>Este diseño de curso se ajusta a los lineamientos que se ofrecen desde la coordinación del programa, sin embargo hay ausencia de referentes teóricos en los componentes metodológicos y evaluativos</p>
11	Al leer el programa son claros los criterios evaluativos que le permiten saber si se avanza o no hacia los objetivos.			X		<p>No pues los criterios no se evidencia de forma explícita, lo que si se evidencia son las estrategias y los procedimientos evaluativos, que se corresponden con algunos objetivos</p>
12	Se evidencia la programación de eventos evaluativos que se llevara a cabo durante el proceso	x				<p>Agenda</p>
13	La evaluación responde a los objetivos y metodología del	x				<p>la metodología y los objetivos se corresponde con la perspectiva evaluativa leída, pues atiende el proceso evaluativo de los</p>

	programa.					maestros en formación y se da entre los contextos de práctica y los espacios de formación
--	-----------	--	--	--	--	--

E: explícito NE: No explícito

Programa 7

N°	Ítem	Si	E	NE	No o No Aplica	Observaciones
1	Al revisar por primera vez el programa, se evidencia fácilmente la intencionalidad o propósitos de la evaluación que propone el docente.			x		<p>Teniendo en cuenta la p.3 se habla acerca de los maestros, quienes deben “dar cuenta de sus saberes didáctico, pedagógico y disciplinar”</p> <p>Esportaneista</p> <p>posibilidades de probar su capacidad para utilizar lo que ellos están aprendiendo acerca de sí mismos, de los demás y de sus tareas, en función de su desarrollo personal, profesional y socia p.6</p>
2	En el diseño del curso se puede leer explícitamente, la concepción de evaluación.				X	No hay una referencia a ella
3	Los criterios de evaluación guardan coherencia con la concepción de			x		No se evidencian criterios evaluativos, ni estrategias evaluativas, en su lugar se habla se estrategias metodológicas que

	evaluación.					no son más que procedimientos evaluativos
4	La concepción de evaluación se corresponde con las estrategias evaluativas.				X	<p>No define estrategias evaluativas, si trabaja técnicas e instrumentos de evaluación como estrategias metodológicas, donde incluye el seminario taller, trabajo individual, en pequeño grupo y en gran grupo, que se evidencian en los procedimientos de evaluación (agenda en otros diseños de programa)</p> <p>“Se sugiere el desarrollo de las guías de aprendizaje que contienen el material de apoyo teórico referido a los tópicos a abordar durante cada seminario” p.6</p> <p>Se propone el desarrollo de dicho espacio de conceptualización, “a través del seminario - taller. El seminario - taller vinculará la teoría y la práctica mediante la problematización de los tópicos que componen este espacio de conceptualización” p.6</p>
5	El aspecto evaluativo se sustenta bajo un referente teórico.				X	No se lee
6	Dentro de la descripción de la			x		Se puede inferir algo del siguiente apartado, “La evaluación en este

	evaluación hay una diferenciación en el proceso para abarcar las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales.					proyecto didáctico buscará la conceptualización, comprensión y transferencia de conocimientos y reflexiones planteadas en el curso para el avance en la construcción de aprendizajes” p.6 donde se infieren esas dimensiones
7	Se evidencia la participación de los estudiantes en la manera como serán evaluados.			X		No se lee
8	Dentro de la metodología de evaluación, el profesor propone evaluar bajo una técnica no común.			x		
9	Se puede responder al leer el programa, desde supuestos implícitos, ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué se evalúa? en este curso					<p>Que la correspondencia con los propósitos planteados en el núcleo de enseñabilidad y los objetivos del programa</p> <p>Como evaluar,</p> <p>“se sugiere el desarrollo de las guías de aprendizaje que contienen el material de apoyo teórico referido a los tópicos a abordar durante cada seminario para que lo sumativo y evidenciar...</p> <p>El para que: para analizar elementos teóricos, metodológicos y experienciales de la educación social con miras a la formulación de propuestas de intervención socioeducativa por parte de los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales</p>

10	Se evidencia literalidad entre lo leído en el programa y el formato de diseño de programas				x	No hay un seguimiento al instructivo proporcionado por la coordinación del programa, ya que algunos componentes son poco claros en su planteamiento, puntualmente lo que respecta a lo metodología y evaluación
11	Al leer el programa son claros los criterios evaluativos que le permiten saber si se avanza o no hacia los objetivos.			x		No define estrategias evaluativas, si trabaja técnicas e instrumentos de evaluación como estrategias metodológicas, donde incluye el seminario taller, trabajo individual, en pequeño grupo y en gran grupo, que se evidencian en los procedimientos de evaluación (agenda en otros diseños de programa)
12	Se evidencia la programación de eventos evaluativos que se llevara a cabo durante el proceso	x				En la p.7 se nombran como procedimientos de evaluación. No se vinculan a una temporalidad para su ejecución o desarrollo.
13	La evaluación responde a los objetivos y metodología del programa.			x		Falta claridad pues la evaluación es tomada como procedimientos de evaluación, ultima es tomada como estrategia que da respuesta a los objetivos,mas no a la metodología queda respuesta a la estrategia metodológica que se plantea en el programa sin embargo La evaluación en este proyecto didáctico buscará la conceptualización, comprensión y transferencia de conocimientos y reflexiones planteadas en el curso para el avance en la construcción de aprendizajes relacionados con los problemas y los tópicos

					Cuyos problemas y tópicos, se relacionan con los objetivos.
--	--	--	--	--	---

E: explícito NE: No explícito

Programa 8

N°	Ítem	Si	E	NE	No o No Aplica	Observaciones
1	Al revisar por primera vez el programa, se evidencia fácilmente la intencionalidad o propósitos de la evaluación que propone el docente.	x				Se concibe al estudiantes como “un agente activo en el proceso de aprendizaje” p.8 ; y se especifica que la evaluación será “entendida como un proceso” p.9 Pretende: “apropiación y uso pedagógico y didáctico de las herramientas y aplicaciones que ofrecen las TICS” p.9.
2	En el diseño del curso se puede leer explícitamente, la concepción de evaluación.			x		Se habla de una evaluación que será “entendida como un proceso” p.9 procesual que podrá entenderse como una evaluación formativa, en ninguna parte se tipifica así, es solo una inferencia
3	Los criterios de evaluación guardan coherencia con la concepción de evaluación.	x				Se enfatiza en criterios como: “[...] una comprensión y apropiación conceptual de las temáticas estudiadas. [...] evidenciarse un análisis y reflexión de forma argumentada sobre la conceptualización que se hace de los textos, además, de establecer relaciones intertextuales. Formulación de preguntas.

					<p>Apropiación y uso pedagógico y didáctico de las herramientas y aplicaciones que ofrecen las TIC” p.9.</p> <p>Especifica en los ítems lo que tendrá en cuenta, siendo reiterativo el asunto de la conceptualización, reflexión, argumentación, ideas clave, apropiación, formulación de preguntas; que en su conjunto se evidencian como elementos de tipo formativo, que se corresponde con lo procesual.</p>
4	La concepción de evaluación se corresponde con las estrategias evaluativas.	x			<p>Se enuncian explícitamente: discusiones grupales/foros a través de la participación virtual, videotutoriales, actividades prácticas individuales y grupales, búsquedas avanzadas en Internet, elaboración de guías, reseñas, lectura de textos y elaboración de contenidos mediados con TIC aplicados a la educación” p. 8</p>
5	El aspecto evaluativo se sustenta bajo un referente teórico.		x		No se lee literal.
6	Dentro de la descripción de la evaluación hay una diferenciación en el proceso para abarcar las dimensiones		x		<p>Sin embargo, en la p.9, se puede inferir una estructura en lo que se espera, que va de lo conceptual, pasa por el saber hacer y el proponer con ese saber.</p>

	conceptuales, procedimentales y actitudinales.				
7	Se evidencia la participación de los estudiantes en la manera como serán evaluados.	x			<p>Se contempla: "Co-evaluación (5%). Cada estudiante a partir de una rúbrica elaborará una valoración de su proceso en el curso, y la docente realizará una co-evaluación del proceso de cada estudiante." p.9.</p> <p>¿Una sola? ¿eso es de Formativo? ¿coevaluación, diferente de autoevaluación?</p>
8	Dentro de la metodología de evaluación, el profesor propone evaluar bajo una técnica no común.			x	<p>El factor novedad radicaría en que en las "discusiones grupales/foros a través de la participación virtual [...] un grupo que se creará para el curso en http://groups.google.com/group" p.8</p>
9	Se puede responder al leer el programa, desde supuestos implícitos, ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué se evalúa? en este curso			X	Se puede leer con claridad el cómo se va evaluar, mediante los criterios y estrategias, p.8. se ve muy tenue el que se va evaluar y de manera nula el para qué.
10	Se evidencia literalidad entre lo leído en el programa y el formato de diseño de programas		x		No hay un claro seguimiento a las indicaciones dadas allí
11	Al leer el programa son claros los criterios evaluativos que le permiten saber si se avanza o no hacia los objetivos.	x			<p>Se enfatiza en criterios como: "[...] una comprensión y apropiación conceptual de las temáticas estudiadas.</p> <p>[...] evidenciarse un análisis y reflexión de forma argumentada sobre la conceptualización que se</p>

					<p>hace de los textos, además, de establecer relaciones intertextuales.</p> <p>Formulación de preguntas.</p> <p>Apropiación y uso pedagógico y didáctico de las herramientas y aplicaciones que ofrecen las TIC” p.9.</p> <p>Objetivos:</p> <p>“Generar en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales, reflexiones pedagógicas y didácticas respecto a la utilización significativa de herramientas tecnológicas en el aula de clase.</p> <p>Establecer, desde una perspectiva crítica, la relación entre las TIC, la educación, su papel en la formación docente y la generación de transformaciones curriculares.</p> <p>Identificar las posibilidades que ofrecen las Tecnologías de Información y comunicación a los procesos educativos, en el área de ciencias sociales</p> <p>Fortalecer las estrategias de búsqueda, selección y producción de información en la web.</p> <p>Construir criterios pedagógicos y didácticos para la selección de recursos informáticos (portales, páginas web, blogs, etc.) y programas educativos que buscan apoyar las propuestas de trabajo en el área de ciencias sociales.</p> <p>Diseñar propuestas didácticas con apoyo” p.3.</p>
--	--	--	--	--	---

						Hay una correspondencia entre algunos aspectos entre el cómo evaluar y los objetivos específicos
12	Se evidencia la programación de eventos evaluativos que se llevara a cabo durante el proceso	x				Se referencian en la página 9 y 10, como la agenda, con: “Productos académicos objeto de evaluación y calificación y su valor porcentual” Vale aclarar que se enuncian los eventos evaluativos, pero no se les relacionan con un orden temporal.
13	La evaluación responde a los objetivos y metodología del programa.		x			Se concibe en el diseño, al estudiantes como “un agente activo en el proceso de aprendizaje” p.8; pero esto no es percibido así, por ende pierde credibilidad en concebirlo como procesual.

E: explicito NE: No explicito

Anexo 3, Formato para elaboración de programas

Aprobado Consejo de FACULTAD DE EDUCACIÓN			
ACTA		DEL	

PROGRAMA DE CURSO*

1. IDENTIFICACIÓN GENERAL Consultar página 7 de documento en pdf anexo			
Facultad	Educación		
Departamento			
Programa Académico			
Núcleo Académico			
Ciclo de Formación			
Semestre Académico			
2. IDENTIFICACION ESPECIFICA Consultar página 8			
Curso	UNIVERSIDAD		
Código	DE ANTIC	Versión Plan de Estudios	
Nº de créditos			
Intensidad horaria			

*La autoría del Programa de este Curso corresponde al profesor xxx, a la profesora xxx, el colectivo de profesores del Núcleo xxx: xxxx. Para la presente vigencia (2012-1) fue actualizado por (nombre del profesor o profesores que figuran en el ítem 3), si es el caso.

Semanal	HDD		HDA		HTA	
Semestre	HDD		HDA		HTA	
Tipo de curso						
Habilitable (H)		Validable (V)		Clasificable (C)		
Profesional		Básico		Complementario		
Prerrequisitos:						
Correquisitos:						
3. PROFESOR(ES) Consultar página 8 y 9						
Nombres y apellidos						
Dirección electrónica						
Grupo(s)						
Aula y horario de clase						
Espacios virtuales						
Hora y lugar de atención a estudiantes						
4. DESCRIPCION Consultar página 9						

5. JUSTIFICACIÓN Consultar página 9
6. OBJETIVOS Consultar página 9
General
Específicos
7. CONTENIDOS Consultar página 10 y 11
Eje Problémico 1.
<u>Tiempo estimado:</u>

Tópicos, preguntas o problemas (contenidos a abordar)

Bibliografía Básica.

Bibliografía de Referencia.

EJEMPLO

Eje Problémico N°3. Otras orientaciones curriculares, otros objetos, otras prácticas: A propósito de Los Proyectos Pedagógicos y su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de Las Ciencias Sociales

Tiempo estimado: 8 sesiones.

Tópicos:

- Proyectos Pedagógicos, Proyectos transversales, Proyectos Pedagógicos de Aula, Proyectos Pedagógicos Productivos... ¿Las mismas palabras son las mismas cosas?
- Lo prescrito por la ley, lo concreto en las aulas. ¿Qué se proyecta pedagógicamente hoy en las instituciones educativas?
- Fundamentos teóricos y metodológicos del diseño y desarrollo de proyectos pedagógicos.
- Condiciones de emergencia, pre-tensiones, contradicciones de los proyectos pedagógicos *obligatorios actuales* y sus objetos. Aspectos ontológicos, políticos, económicos, pedagógicos y didácticos que los bordean.
- Estado actual de los proyectos pedagógicos en Las Instituciones Educativas de La Ciudad. ¿por qué y cómo se legitiman los discursos que los soportan?
- ¿Otros objetos, nuevos proyectos pedagógicos? Condiciones de posibilidad de nuevos proyectos pedagógicos en el contexto educativo colombiano

Bibliografía Básica:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación. Ley 115. 1994. _____ Decreto Reglamentario 1860, Santafé de Bogotá, 1994.

El Proyecto Pedagógico de Aula. Ministerio de Educación de Venezuela. Ministerio de Educación de Venezuela. (2005). El Proyecto Pedagógico de Aula. En: Cuaderno N° 3, Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente, Escuela de Educación Universidad de Los Andes. 39pp. Consultado en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15591/1/numero3.pdf>. (Fecha consulta: 04/12/08).

ARCINIEGAS G., Darlene y GARCÍA C., Gustavo. (2007). Metodología para la planificación de proyectos pedagógicos de aula en la educación inicial. En: Actualidades Investigativas en Educación 7 (1): 1 – 37. Consultado en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2007/archivos/proyectos.pdf>. (Fecha consulta: 04/12/08).

Bibliografía de Referencia

GONZALEZ DE ALEGRIA, Esperanza; REYES R., Martha C.; REYES A., Sandra L.; SOLANO, Luz Amparo; BLANCO M., Ludwing y VASQUEZ D., Néstor D. (2004). Proyecto pedagógico de aula: Mi noche de estrellas. Consultado en: <http://www.unavirtual.edu.co/related/atees/colombia/documentos/colhugoni/atees2004.pdf> (Fecha consulta: 04/12/08).

GUZMÁN, Aura y SEIJAS, Luis. (2005). Proyectos pedagógicos de aula. En: Monografias.com. Consultado en: <http://www.monografias.com/trabajos25/proyectospedagogicos/proyectos-pedagogicos.shtml>. (Fecha consulta: 04/12/08).

IICA Colombia. (2003). Lineamientos conceptuales y metodológicos sobre Proyectos Pedagógicos Productivos. Consultado en: http://www.fontagro.org/Projects/98_08_Extension/Documentos%20proyecto%20extensi%C3%B3n/08_11_Lineamientos.pdf. (Fecha consulta: 04/12/08).

NOVOA B., Andrés R. (2003). Una visión conceptual sobre proyectos pedagógicos productivos - Entorno y recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Consultado en: http://webiica.iica.ac.cr/colombia//03_publicaciones/antiores/descargas/educaycapacita_old/conceptos_basicos_proyectos_pedagogicos.pdf (Fecha consulta: 30/12/08).

Proyectos pedagógicos. Consultado en: www.politecnicovirtual.edu.co/humanidades/PROYECTODEAULA1.ppt. (Fecha consulta: 04/12/08).

8. METODOLOGÍA Consultar página 12 y 13**9. EVALUACIÓN** Consultar página 14 y 15**Agenda**

Productos académicos objeto de evaluación y calificación	%



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1826

Anexo 4, Entrevista semi estructurada para estudiantes de nivel V y X



La presente entrevista busca indagar por la concepción de evaluación para los aprendizajes en estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, de los niveles académicos uno, cinco y diez. Con esta información se pretende dar cuenta de las construcciones respecto a la evaluación que tienen los maestros en formación, y aportar a la construcción de un saber pedagógico sobre este tema.

Las respuestas se someterán a un análisis, guardando la debida confidencialidad de los estudiantes que proporcionan la información.

LA ENTREVISTA DEBE RESPONDERSE DE MANERA OBJETIVA Y SINCERA

Datos demográficos

Sexo: F ___ M ___

Rango de edad: Menos de 25 años ___ 25-32 años ___

más de 33 años ___

Año de egreso de la secundaria:

Entre 2013 y 2009 ___

Entre 2008 y 2004 ___

Entre 2003 y 1999 ___

Anterior a 1998 ___

SELECCIONE EL NIVEL ACADEMICO EN EL QUE ACTUALMENTE SE ENCUENTRA MATRICULADO:

Nivel I _____

Nivel V _____

Nivel X _____

En la siguiente pregunta marque las respuestas con las que esté de acuerdo

¿Cuál considera usted es la intencionalidad de la evaluación en los programas de formación de maestros?

- a. Replantear metodologías
- b. Medir su capacidad para resolver problemas cotidianos
- c. Determinar su grado de conocimiento
- d. Asignar una nota

RESPONDA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS PENSANDO EN SU EXPERIENCIA COMO MAESTRO EN FORMACIÓN:

1. ¿Para usted que es evaluar?

2. ¿Cree que la evaluación es un instrumento de poder? ¿Por qué?

3. Pensando en los procesos de enseñanza y aprendizaje respecto a la formación que ha tenido hasta el momento en su pregrado: ¿Qué elementos de la evaluación considera, conducen al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Por qué?

4. ¿Cuáles de estas estrategias utilizaron sus maestros para evaluarlo en la educación secundaria?:

- a. Prueba escrita
- b. Exposiciones
- c. Participación en clase
- d. Elaboración de escritos (textos)
- e. Portafolios
- f. Informes de lectura
- g. Examen oral
- h. Otro¿Cuál?

5. ¿Evalúa a sus estudiantes de la misma forma como lo evaluaron a usted en el secundaria? ¿Por qué?

6. ¿Qué fortalezas y que debilidades encuentra usted en la forma como fue evaluado en su secundaria?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

7. ¿Qué tipo de contenidos tienen en cuenta los profesores de su programa, cuando lo evalúan?

- a. Actitudinales
- b. Conceptuales
- c. Procedimentales
- d. Todos los anteriores

8. ¿Sabe que cursos de su programa de pregrado pertenecen al núcleo de enseñabilidad?
 ¿Cuáles recuerda?

9. Considera usted que se tiene en cuenta al estudiante en el momento de tomar decisiones con respecto a la forma de evaluar en los cursos del núcleo de enseñabilidad.

SI ___ NO___

¿Por qué?

10. Realice una breve descripción la manera como a usted se le ha evaluado en estos cursos de enseñabilidad:

11. ¿Qué fortalezas y aspectos a mejorar encuentra usted en la forma como está siendo evaluado en el pregrado?

Fortalezas	Aspectos a Mejorar

--	--

12. ¿Qué estrategias utiliza usted para evaluar en su centro de práctica?

- a. Prueba escrita
- b. Exposiciones
- c. Participación en clase
- d. Elaboración de escritos (textos)
- e. Portafolios
- f. Informes de lectura
- g. Examen oral
- h. Otro ¿Cuál?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1826

Anexo 5, Matriz categorías de análisis

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	HALLAZGOS
La evaluación en diferentes perspectivas didácticas	Tradicional	
	Tecnológica	
	Espontaneista	
	Investigativa	
Estrategias y criterios evaluativos	Técnicas	
	Instrumentos	
	Escalas de valoración	
	Procedimientos	
Categoría emergente: INTENCIONALIDAD DE LA EVALUACIÓN		



Anexo 6, Resultado de las entrevistas

N° ENTREVISTA	Marca temporal	Datos demográficos	Rango de edad	Año de egreso de la secundaria	Seleccione el nivel académico en el que actualmente se encuentra matriculado	En la siguiente pregunta marque la respuesta con la que esté de acuerdo	Responda las siguientes preguntas pensando en su experiencia como maestro en formación	2. ¿Cree que la evaluación es un instrumento de poder? ¿Por qué?	Pensando en los procesos de enseñanza y aprendizaje respecto a la formación que ha tenido hasta el momento en su pregrado:	4.¿Cuál de estas estrategias utilizaron sus maestros para evaluarlo en la educación secundaria	5. ¿Evalúa a sus estudiantes de la misma forma como lo evaluaron a usted en la secundaria? ¿Por qué?	6.¿Qué fortalezas y que debilidades encuentra usted en la forma como fue evaluado en su secundaria?	7.¿Qué tipo de contenidos tienen en cuenta los profesores de su programa, cuando lo evalúan?	8.¿Sabe que cursos de su programa de pregrado pertenecen al núcleo de enseñabilidad ? ¿Cuáles recuerda?	9.¿Considera usted que se tiene en cuenta al estudiante en el momento de tomar decisiones con respecto a la forma de evaluar en los cursos del núcleo de enseñabilidad ?.	10.Realice una breve descripción la manera como a usted se le ha evaluado en estos cursos de enseñabilidad	11.¿Qué fortalezas y aspectos a mejorar encuentra usted en la forma como está siendo evaluado en el pregrado?	12.¿Qué estrategia utiliza usted para evaluar en su centro de práctica?
1	30/03/2015 10:44	Masculino	Menos de 25 años	Entre 2008 y 2004	Nivel X	d.Asignar una nota	Medir las debilidades y fortalezas del proceso de enseñanza-aprendizaje para replantear metodologías, hasta llegay a una que sea satisfactoria tanto para el	Sí, pero depende siempre de la forma en la que el profesor la utilice, la evaluación en ocasiones se convierte en un instrumento para reafirmar la autoridad,	una evaluación es buena en el momento en el que desde el principio se platee con preguntas bien formuladas y actividades con sentido, es en la correcta planeación y	Todos los anteriores.	Casi siempre, debido a que no me e informado sobre otro tipo de estrategias y no recibí ese tipo de formación en la universidad.	Fortalezas: Aprendí, conocí, me puse a prueba a mí mismo. Debilidades: me causó miedo, preocupación,	b.Conceptuales	No	No sé.	*	La eexamenesa evaluación en el pregrado en la gran mayoría, fue muy similare a la que me hacían en la primaria y la secundaria, no encontré grandes	a y c



2	30/03/2015 11:28	Masculino	25 - 32 años	Entre 2008 y 2004	IX	d.Asignar una nota	para determinar y asignar una nota, aunque es sabido que como maestros debemos darle otro fin a la evaluación que nos sirva como instrumento para determinar acciones y mecanismos en el proceso de enseñanza.	si, desde que se emplee como un mecanismo para asignar una nota	retomar la evaluación como un proceso y no como un instrumento de poder	h. Todas las anteriores	Es posible aunque mi formación como maestro me ha enseñado que le evaluación debe emplearse además de asignar una nota como un instrumento de ayuda para determinar las acciones a seguir en el proceso de enseñanza	mas que fortalezas son debilidades ya que siempre se me hizo ver la evaluación como algo malo	b.Conceptuales	no	No	De forma escrita, apoyándose en conceptos	En algunos cursos se nos ha mostrado la otra cara de la evaluación, en otros sin embargo solo se ha dado continuidad a la evaluación vista como un instrumento de poder.	a.Prueba escrita
3	30/03/2015 12:03	Femenino	25 - 32 años	Entre 2013 y 2009	IX	c.Determinar su grado de conocimiento	Evaluar es una estrategia que permite hacer seguimiento a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	Desde una mirada tradicional en efecto la evaluación es un instrumento de poder en tanto le permite al docente asumir un rol de control con	Para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la evaluación es indispensable darle una participación activa a los estudiante en la elecciones de	a.Prueba escrita	Si y no, si porque efectivamente uso algunas de esas estrategias y no por que en mi experiencia he ido construyendo mis propias estrategias	fortalezas: obligan a la autoexigencia, abarcan todos los temas vistos, exigen de un buen nivel de atención en las clases. Debilidades: solo son	b.Conceptuales	todos los cursos relacionados con la didactica, como los cursos de proyectos por ejemplo	Si	se me ha evaluado mediante parciales, participación, presentación de trabajos escritos y su posterior socialización.	Con respecto a las fortalezas encuentro que las formas de evaluar exigen un buen nivel de apropiación cognitiva, con respecto a las desventajas es por que se descuida un	pruebas escritas, análisis de lecturas criticas o situaciones problemas, elaboración de textos escritos, debates, organizadores



								respecto a sus estudiantes. Pero desde una mirada constructivista no lo es ya que la evaluación pasa de ser un fin para convertirse en un medio para el aprendizaje.	sus medios de aprendizaje, usar diferentes tipos de evaluación como: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Además de buscar diversas formas de enseñar que se constituyan a su vez en formas de evaluar.		adaptadas a los procesos particulares del contexto y de las necesidades de los estudiantes	memoristas, no exigen procesos metacognitivos importantes como para desarrollar habilidades de pensamiento que sean útiles para la vida cotidiana y no se adaptan a los estilos de aprendizaje de cada estudiante.					poco el aspecto procedimental y actitudinal	graficos
4	30/03/2015 22:13	Masculino	Menos de 25 años	Entre 2008 y 2004	Nivel X	a.Replantear metodologías	diagnostico	si, por que desde alli se generan acciones que limitan e intencionan al sujeto en el proceso de enseñanza - aprendizaje	el partir de preguntas pueden ser una gran oportunidad para el mejoramiento en lo evaluativo, ya que generan cuestionamientos sobre las	a.Prueba escrita, b.Exposiciones, f.Informes de lectura	no. por que no solo han cambiado los tiempos sino las formas de aprender de los sujetos.	la memoria, si bien lo memoristico es importante, solo se recurria a ella para evaluar el aprendizaje, y se omitian acciones como la critica la reflexion y la	b.Conceptuales	didactica general, teoria y gestion del curriculo, epistemologia,	No	en estos cursos ha primado la estrategia de la exposiciones	existe la necesidad de mejorar en la manera de evaluar, el maestro si bien tien la facultad de decidir la forma como evalua, no es consiente que masalla de eso	a.Prueba escrita, e.Portafolios, f.Informes de lectura



									tematicas que se abordan		indagacion.					existen formas donde el aprendizaje se encuentra asilado de su forma de enseñar.		
5	30/03/2015 23:18	Masculino	25 - 32 años	Entre 2003 y 1999	11	a.Replantear metodologías	Pensaría que está relacionado con la toma de decisiones tanto en los procesos de enseñanza como de aprendizaje, si bien teniendo en cuenta la resolución de problemas cotidianos, no se limita solo a ellos	Porque evaluar genera miedo y el miedo establece jerarquías entre quien teme y quien es temido.	En términos prácticos, el dominio de estrategias, técnicas e instrumentos. Sin embargo es igualmente relevante saber para que sirve la información recolectada y que decisiones se van a tomar a partir de ella.	a.Prueba escrita, b.Exposiciones, c.Participación en clase, d.Elaboración de escritos (textos), f.Informes de lectura, g.Examen oral	Algunas estrategias y técnicas funcionan para evaluar diversidad de elementos. En términos prácticos ¿Se evalúa diferente en alguna parte? Es decir, siempre se recurrirá a prueba tipo test, exposición, informe, elaboración de texto. El tipo de evaluación se hace diferente porque en el	No se detienen mucho en el proceso ni en el desarrollo de habilidades. Simplemente en el dominio conceptual y la capacidad de memorizar.	b.Conceptuales, c.Procedimentales	Básicamente los proyectos didácticos.Pensaría que el curso de evaluación de la enseñanza y los aprendizajes, pero no estoy seguro.	No	Siempre se ha mirado el proceso. Es que básicamente se trata de crear un trabajo durante el semestre que se evalúa en varios momentos. Me parece interesante hacer evidente y explícita la evaluación procesual porque motiva saber que cada uno de esos momentos realmente hacen parte de un elemento	Muchas veces los trabajos finales se sienten como un requisito para aprobar el curso más que cualquier cosa. Igualmente hay cursos que están en función del contenido y no del proceso que se debe realizar para aprender y aprehender el mismo. Sin embargo en términos generales, considero que se evalúa de	a.Prueba escrita, b.Exposiciones, c.Participación en clase, f.Informes de lectura, g.Examen oral, Mapas conceptuales, cuadros comparativos y esquemas de ese tipo.



										colegio me evaluaban de manera sumativa y uno pretende evaluar de manera procesual.					aún más grande y que los articula a todos.	manera consecuente con lo que, desde la perspectiva de estudiante, pretende el pregrado.		
6	31/03/2015 15:15	Femenino	25 - 32 años	Entre 2008 y 2004	Nivel X	c.Determinar su grado de conocimiento	evaluar es determinar conocimientos por medio del proceso	Lo es, porque es una forma de determinar o medir ciertos conocimientos e imponer un rango en ellos.	El proceso del alumno y del docente, pues la enseñanza-aprendizaje es un proceso en el cual ambos fortalecen sus procesos. pero por ser un instrumento de poder todos estos elementos se difuminan.	a.Prueba escrita, b.Exposiciones, c.Participación en clase, d.Elaboración de escritos (textos), e.Portafolios, f.Informes de lectura	No	Eran pruebas de memoria, donde no se argumentaba de ninguna forma.	a.Actitudinales, b.Conceptuales, c.Procedimentales	los proyectos	A veces	Todo depende del profesor y la forma en que este enseña.	Cada profesor tiene fortalezas y debilidades, pero considero que se debe tener siempre en cuenta los procesos del alumno y que una circunstancia no determine la nota.	c.Participación en clase, con la evidencia de cambios de percepción de los alumnos ante situaciones cotidianas.
7	31/03/2015 15:41	Masculino	25 - 32 años	Entre 2008 y 2004	Nivel X	Hacer un seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje, no es determinar que sabes acerca de, si no	Evaluar es un proceso comunicativo y didáctico en la educación, que permite valorar el proceso y los	Si claro, es indudable que la evaluación es un instrumento de poder ya que es un proceso que nos	La comunicación y participación activa de los estudiantes son elementos esenciales en la evaluación,	a.Prueba escrita, b.Exposiciones, g.Examen oral	Mis búsquedas académicas y profesionales me han llevado a trabajar en otros contextos educativos, no he trabajado en	Lamentablemente era algo memorístico y repentino, que no correspondía a un proceso.	b.Conceptuales, c.Procedimentales	No lo recuerdo :(Si	las autobiografías fueron las una de las formas como nos evaluamos.	la invitación a escribirnos	e.Portafolios, Diarios de campos, entrevistas



								educativo										
8	31/03/2015 17:05	Masculino	25 - 32 años	Entre 2003 y 1999	Nivel X	d.Asignar una nota	es seguir un proceso que al final dará cuenta de un fin, no necesariament e satisfactorio.	si se tienen los criterios, no.	(debio tener un itemespecifico sobre "elementos de la evaluación, no asumir que los conocemos" eso es típico de los maestros de la facultad)	a.Prueba escrita, b.Exposiciones, c.Participación en clase, d.Elaboración de escritos (textos), g.Examen oral	después de recibir clase con el profesor gioyannymont oyaseria imposible.	nunca fui evaluado, solo calificado por cumplir algo que no me interesaba	b.Conceptuales	*****	No	*****	.la fortaleza mas grande es saber que nunca copiare su estilo, eta pregunta y la respuesta me recuerda mucho a una profesora que tuve de (geo económica) ajajjaaj es en serio	b.Exposiciones, c.Participación en clase, d.Elaboración de escritos (textos)
9	31/03/2015 18:06	Masculino	más de 33 años	Anterior a 1998	Nivel V	c.Determinar su grado de conocimiento	Evaluar es un proceso que realiza el docente de forma intencionada y organizada para determinar el nivel de conocimiento de los estudiantes, en diferentes	Aunque es evidente que no debería serlo, es innegable el uso indiscriminado que hacen algunos docentes de el, como instrumento de poder y control de los alumnos	La evaluación debe ser procesual y lo más adecuada al contexto educativo posible, teniendo en cuenta las características personales de los estudiantes, para que sea posible llevar	a.Prueba escrita, b.Exposiciones, c.Participación en clase, d.Elaboración de escritos (textos), f.Informes de lectura, g.Examen oral	No, porque siempre me evaluaban de forma diferente a lo que me enseñaban y por lo tanto siempre procuro desarrollar instrumentos de evaluación que sean	Fortalezas muy pocas, pero no puedo negar que soy resultado de esa educación y esa forma de evaluar y por lo tanto debe tener algo bueno, debilidades es que se basaba en mayor	b.Conceptuales	Los proyectos didácticos y no recuerdo más.	Si	La evaluación siempre ha sido sugerida por los docentes y consensuada con los estudiantes teniendo en cuenta a los estudiantes.	Esta pregunta es muy complicada, puesto que son muchos los docentes que imparten cursos en el pregrado y algunos tienen una excelente forma de evaluar sus cursos	c.Participación en clase, d.Elaboración de escritos (textos), Rubricas, Presentaciones , talleres.



							momentos del proceso de enseñanza aprendizaje.	en todos los niveles académicos.	un buen proceso de enseñanza y aprendizaje.	acordes con la perspectiva didáctica que implemento y las estrategias que implemento en la enseñanza de los contenidos.	medida en la memoria y no en el análisis y la comprensión.					mientras otros no tienen ni tan siquiera una idea clara de que y como lo van a evaluar, y finalmente algunos usan la evaluación como un instrumento de poder sobre los estudiantes sacando notas sin unos criterios adecuados al curso.		
10	01/04/2015 11:21	Femenino	25 - 32 años	Entre 2008 y 2004	Nivel X	c.Determinar su grado de conocimiento	Evaluar es demostrarle al otro que tanto se de algo que aprendi	En ocasiones, ya que el maestro lo tomas para su beneficio	Dialogo y la interacción con el otro.	a.Prueba escrita, b.Exposiciones, c.Participación en clase, f.Informes de lectura, g.Examen oral	No, porque pienso que la escuela debe cambiar de paradigmas	Pienso que hay mas fortalezas que debilidades, y entre las fortalezas que destacó son: confianza, interés, responsabilidad y autonomía	b.Conceptuales	No	No	No recuerdo	NA	b.Exposiciones, c.Participación en clase, g.Examen oral



11	02/04/2015 19:48	Femenino	Menos de 25 años	Entre 2008 y 2004	Nivel X	b.Medir su capacidad para resolver problemas cotidianos	La evaluación puede ser la herramienta con la que se descubren avances del aprendizaje y puntos y en los que se puede mejorar	Si, desde que la evaluación sea netamente cuantitativa	En los que se potencia más las fortalezas que las debilidades que se haya tenido en el proceso de enseñanza	a.Prueba escrita, b.Exposiciones, c.Participación en clase, d.Elaboración de escritos (textos), e.Portafolios, f.Informes de lectura, g.Examen oral	Si, pero se intenta jugar con otras estrategias para que la evaluación no sea un sólo instrumento de poder	La fortaleza esta en cuanto a la importancia del conocimiento memorístico, que no se debe dejar de lado, y la debilidad esta en cuanto a que no se enfatizaba en el aprendizaje conciente	b.Conceptuales	Los proyectos	No	No hay diferencia en la manera en que se me evaluó en la universidad y el tipo de evaluación que se describía en anteriores preguntas	Se debe llevar a la práctica lo que dicen los teóricos, porque de nada sirve que nos den catedra sobre una teoría y otra, para que al final las prácticas sean las mismas que una persona que no ha estado en una facultad de educación.	b.Exposiciones, c.Participación en clase, d.Elaboración de escritos (textos), f.Informes de lectura
12	nov-14	Masculino	menos de 25	Entre 2008 y 2004	X	Asignar una nota	es el proceso continuo de retroalimentación del aprendizaje de los estudiantes por parte de los maestros.	si, ya que actua como un instrumento de control	retroalimentación y capacidad autocrítica	a, b, c, d, e, f, g	No, generalmente procuro evaluar el proceso de cada uno	fortalezas: se evaluaban cada uno de los conocimientos. Debilidades: no tienen en cuenta las particularidades	a, b,c, d	No recuerda	No recuerdo los cursos de enseñabilidad	fortalezas: tiene en cuenta las individualidades. Debilidades: se sobre valora la capacidad crítica de los estudiantes, se obvian las opiniones	a, b,c d, e	



13	nov-14	Masculino	menos de 25	Entre 2003 y 1999	X	Replantear metodologías	valorar los aprendizajes	si, apartir de el se reconocen niveles de autoridad	las estartaegias de evaluacion, ya que estas favorecen u obstaculizan el aprendizaje	todas las anteriores	en algunas cosas, porque tambien son estrategias que podrian adecuarse al nuevo trabajo	Debilidad: monotonas, tradicional, aburrida. Fortaleza: exigencia disciplinaria	Actitudinal y conceptual	ciencia politica, tiempo historico, teoría de la geografía, teoría de la historia	informes de lectura, exposiciones y escritos	Fortalezas:permite la reflexión Debilidades: son las mismas en practicamente todo los cursos. No hay diversidad.	a, b,c d, e, f, g
14	nov-14	Masculino	menos de 25	Entre 2008 y 2004	X	Asignar una nota	Asignar una valoración de procesos de aprendizaje	si, es reflejo de la autoridad docente	la valoración del proceso que lleva el estudiante a traves de todos los aportes academicos, para determinar la calidad de los procesos y los docentes.	a, b, c, d, e, f	No, mi formación no me lo permite	Solo resultados, no se tenían en cuenta otros	Conceptuales	No sede ninguno	No aplica	fortalezas: algunos cursos tienen en cuenta procesos academicos y todas las producciones. Debilidades: sobravaloracion de la nota	a, b, g, h: elaboracion de dibujos de acuerdo al tema, consultas
15	nov-14	Masculino	25 - 32	Entre 2003 y 1999	X	Determinar su grado de conocimiento	Recoger, retomar los asuntos de un tema específico	si, porque el sistema exige una calificación numérica y de los administrativos, los maestros y los estudiantes. Se	No se cuales	a, b, c, d, f, g	si	todo me parece muy bien	a, b, c	No se cuales	De una manera muy epistemológica	fortalezas: me ayudaron mejorar como ser humano. Debilidades:el ser humano con sentimientos, o sea con	a, b, c, d,f, g, h: procesos actitudinales



								explica este tipo de esquematización de desempeño y saber									debilidades	
16	nov-14	Femenino	más de 33	Anterior a 1998	X	Determinar su grado de conocimiento	seguir procesos de aprendizaje con el fin de medir resultados	si, porque puede permitir que quien evalúe actúe bajo intereses, sentimientos, gastos personales, afectando los resultados.	No se cuales	a, b, c, d, g, h: ubicación en mapas	algunas veces, por diversas situaciones de los cursos, porque son útiles, porque me gusta	fortalezas: permitían recordar mucha información. Debilidades: no lograban desarrollar otros procesos como experimentarlo a situaciones personales.	Conceptuales	No recuerdo		No aplica	ninguna	a, b, c, d
17	nov-14	Femenino	25 - 32	Entre 2008 y 2004	X	Determinar su grado de conocimiento	evaluar su conocimiento memorístico, pocos tienen en cuenta el proceso y rendimiento en lo cotidiano y en el aula	si, se evalúa según la experiencia vivida con el alumno, muchos creen que por no asistir no se sabe	el proceso y la intensidad de proceso de mejoramiento, la capacidad de estructurar problemas, analizar situaciones y reflexionar frente a lo	a, b, c, d, f	no, tengo en cuenta la participación, conocimientos previos, análisis de situaciones porque me parece inútil lo memorístico.	fortalezas: en las exposiciones y en los trabajos escritos. Debilidades: en lo memorístico y que no se hizo énfasis en el análisis, profundizar.	Conceptuales y procedimentales	los de pedagogía y didáctica, proyectos sobre todo		experiencias, relación entre teóricos y la práctica.	Ninguna	a, c, d, e, h: porque no se hace lo que yo consideraba pertinente, sino lo que el docente cooperador quisiera evaluar



20	30/04/2015 16:14	Masculino	Menos de 25 años	Entre 2013 y 2009	Nivel V	c.Determinar su grado de conocimiento	Dar cuenta de los avances de un proceso, teniendo un punto de partida y una meta o un fin.	Porque dentro de la evaluación existen unas relaciones de poder, entre quien evalúa y quienes son evaluados. Algunos maestros la utilizan como una forma coercitiva de ejercer poder sobre sus estudiantes.	Un diagnóstico previo, una evaluación formativa (donde se es consciente de las debilidades y se corrigen) y por último una sumativa, que corresponde a la valoración del proceso. Estos elementos son indispensables para realizar correctamente una evaluación y no solo reducirla a una nota al final.	a.Prueba escrita, b.Exposiciones, d.Elaboración de escritos (textos)	No lo haría, porque no estoy de acuerdo con el tipo de evaluación que se manejó durante mi secundaria. Existen múltiples formas de evaluar distintas a una prueba escrita (que es la más común).	La mayoría son debilidades, debido a que aún sigue muy presente en los colegios la evaluación como un sinónimo de medición, y se despoja totalmente de su carácter formativo.	a.Actitudinales, b.Conceptuales, c.Procedimentales	Maestro de ciencias sociales sujeto de saber, Maestro de ciencias sociales y objetos de conocimiento, Maestro de ciencias sociales y comunidades académicas, Didáctica de las Ciencias Sociales, Enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, Proyectos pedagógicos, Enseñanza de las ciencias sociales en otros contextos, y los últimos 3 proyectos de prácticas profesionales	En algunos cursos.	En los primeros, correspondía a una evaluación externa del docente en su mayoría.	Aunque se han introducido nuevas técnicas e instrumentos de evaluación; aún falta que esto llegue a gran número de profesores que aún siguen tomando la evaluación como una medición de los contenidos memorizados en un determinado tiempo y espacio.	b.Exposiciones, c.Participación en clase, d.Elaboración de escritos (textos), f.Informes de lectura
----	---------------------	-----------	------------------	-------------------	---------	---------------------------------------	--	---	--	--	--	---	--	---	--------------------	---	--	--



autorregule gracias a una serie de reflexiones que ha logrado no solo en el proceso escolar sino en su proceso de vida y que lo lleva de una u otra manera a salir de esa minoría de edad, a ser un ilustrado, a pensar por si mismo,

productora de sujetos que deben servir a la sociedad, los sujetos deben estar dentro de la estructura y esta estructura impone ciertas determinaciones que las desarrolla la escuela a través de la calificación. Se ve en esto el molde que hace la calificación en la subjetividad del individuo, es, la calificación, un fantasma que esta constantemente vigilando el proceso de aprendizaje y si el individuo rompe el molde que se le

