

**ESTUDIO DE REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EVALUACIÓN EN
LOS MAESTROS QUE ORIENTAN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA NIVEL II,
DEL PROYECTO CURRICULAR DE LICENCIATURA EN BIOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**GYNA KATHERINE BELLO APONTE
JOHANA PATRICIA CORTÉS GALVIS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA**

2017

**ESTUDIO DE REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EVALUACIÓN EN
LOS MAESTROS QUE ORIENTAN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA NIVEL II,
DEL PROYECTO CURRICULAR DE LICENCIATURA EN BIOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**GYNA KATHERINE BELLO APONTE
JOHANA PATRICIA CORTÉS GALVIS**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de
Licenciados en Biología**

**DIRECTORA:
MARÍA ANGÉLICA MOLINA ALBARRACÍN
Coordinadora de Práctica, Profesora e investigadora
Línea de Investigación:
Pensamiento Crítico, Política y Currículo**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA**

2017

Nota de Aceptación

Firma de la directora del trabajo de grado

Firma del primer jurado

Firma del segundo jurado

Ciudad y Fecha: Bogotá D. C, 2017

Dedicatoria

Tu sonrisa quedo plasmada en mis recuerdos y mi corazón jamás te olvidara y aunque la vida sin ti no ha sido fácil, sé que tu energía me acompaña en todos los momentos de mi vida y por eso este logro te lo dedico a ti papá.

A mi hermosa mamá, que con todo su esfuerzo y dedicación me ha colmado de oportunidades para aprender y crecer como persona, por su apoyo incondicional, por ofrecerme lo mejor de sí y por no rendirse jamás, que con sabios consejos y regaños ha logrado que yo saque lo mejor de mí para mi crecimiento personal; gracias mami por ser uno de mis motivos para salir adelante y cumplir sueños.

A mi hija por ser el mejor regalo que me dio la vida para ser infinitamente feliz, por sus cálidos abrazos y sinceros "te quiero mucho mamá" que hacen florecer amor puro en mí, gracias hija por llenar mi vida de tanto color y pintar en mi memoria esos bellos momentos que vivimos día a día desde que abriste esos hermosos ojos azules eclipsados. Te amo...

A mi compañero de vida por estar presente en este camino, y por apoyar mis sueños.

Katherine Bello

A la mujer más valiente y luchadora que he conocido en mi vida, mi mamita hermosa, que a pesar de las adversidades me ha enseñado con su ejemplo a no desfallecer, a seguir luchando y a que la vida hay que amarla, es la mejor forma de seguir aferrada a ella.

A mi papá y a mi hermana que me han impulsado y acompañado a seguir mis proyectos y sueños.

A mi hija hermosa, Mariana, que llevo a mi vida a llenarla de motivos y a ser el impulso para seguir adelante, a mi pedacito de vida que me promete estar siempre de la mano conmigo y a quien yo juro jamás soltar su manita, por quien finalmente llegue hasta este punto; gracias por tu paciencia y tu tiempo, eres mi principal motivo para llegar cada vez más lejos.

Johana Cortés

Agradecimientos

A la profesora Angélica, quien con sus orientaciones, aportes y gestiones hizo posible el desarrollo de este proyecto. Gracias por la paciencia y por el apoyo durante todo este proceso.

A los profesores del Departamento de Biología, que además de aportar a nuestra formación en los diferentes componentes y espacios académicos, nos brindaron su tiempo y conocimientos, pues fueron la base fundamental del desarrollo de este proyecto.

A los compañeros que estaban cursando el componente de práctica pedagógica II, que se tomaron el tiempo para colaborarnos y aportar a la investigación.

A la Universidad Pedagógica Nacional, en donde vivimos experiencias inolvidables, y que marcó nuestra vida a nivel personal y profesional para siempre, al igual que al Departamento de Biología, ya que sus particularidades y diferencias, convierten la formación como maestros en una experiencia incomparable.

A los compañeros y amigos que dejamos en el camino, y a los que aun caminan junto a nosotras, gracias.

Y a nuestras familias, que nos tuvieron la paciencia de mundo, nos apoyaron e impulsaron a sacar nuestra carrera adelante.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación de Maestros	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 2

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional
Título del documento	Estudio de representaciones sociales sobre evaluación en los maestros que orientan la práctica pedagógica nivel II, del proyecto curricular de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional
Autor(es)	Bello Aponte, Gyna Katherine; Cortés Galvis, Johana Patricia
Director	Molina Albarracín, Angélica
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 93 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional. UPN
Palabras Claves	REPRESENTACIONES SOCIALES, EVALUACIÓN, PRÁCTICA PEDAGÓGICA, FORMACIÓN DE MAESTROS.

2. DESCRIPCIÓN
El siguiente trabajo de grado se llevó a cabo en el departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, con los maestros que orientan la práctica pedagógica II, el cual tuvo como propósito central, analizar la relación entre las representaciones sociales sobre la evaluación que tienen los maestros que asesoran la práctica pedagógica, y los aportes que hacen al proceso formativo en la práctica II.

3. FUENTES
Se realizó una serie de revisiones que dieran sustento teórico a las categorías de Representaciones Sociales, Evaluación Educativa, Práctica Pedagógica y formación de maestros, ya que fue importante aclarar desde qué perspectivas se van a manejar estos conceptos. A continuación, se exponen algunos de los referentes más relevantes que se tuvieron en cuenta en el siguiente trabajo:

- Acevedo, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. *Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso*.
- Apolinar, G & Zapata, L (2013). “Evaluar la práctica pedagógica que desarrollan los estudiantes de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica nacional.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales ejes teóricos para su discusión. Sede Académica, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Arbesu, M., Gutiérrez, S & Piña, J (2008). Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, diciembre-Sin mes, 85-96.
- Baena, B., Martínez, F., Martínez, G., Restrepo, J & Soto, J. (2009). Valores personales e interpersonales en adolescentes y adultos de la ciudad de Medellín y el área metropolitana. *Revista Diversitas- Perspectivas en psicología*, 5(1), 125-139.
- Bautista, P & López, L. (2015). Representaciones sociales, discursos y prácticas sobre los procesos de evaluación en Psicología en la Universidad Cooperativa de Colombia. (Documento de trabajo No. 12). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Bernal, E & López, A. (2013). *Autonomía y Autorreflexión en un Proceso de Formación por Competencias* (tesis magister, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira)
- Blanco, L. (1996). *La evaluación educativa, más proceso que producto* (Vol. 3). Universitat de Lleida.
- Cabra, F. (2010). El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. *Educación y Educadores*, 13(2).
- Casanova, M. (2007). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *España: La Muralla*.

- Coordinación DBI (2010). Departamento de Biología. Comité de Práctica Pedagógica. Reglamento de práctica pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Guirado, A., Mazzitelli, C & Olivera A. (2013). Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de física y de química.
- Iparraguirre, G & Ardenghi, S. (2014). Tiempo y temporalidad desde la antropología y la física. *Antropología Experimental*, (11).
- Jaramillo, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del Análisis Crítico del Discurso. *Entramado*, 8(2), 124-136.
- Jodelet, D. (1986): "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En Moscovici, s. (Dir.): Psicología Social. Vol.2, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós pp.469-495
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154.
- López, Fidencio (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre.
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica. p, 8.
- Mineducación.gov.co (2007). *Evaluación - ...: Ministerio de Educación Nacional de Colombia: (online). Recuperado de:* <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-179264.html> (consultado el 25 de Febrero de 2017)

- Mineduccion.gov.co. (2017). Misión y visión - ...: Ministerio de Educación Nacional de Colombia: [online] Available at: <http://www.mineduccion.gov.co/portal/Ministerio/Informacion-Institucional/89266:Mision-Proposito-Superior-y-Vision> [Accessed 25 Feb. 2017].
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. [Online] Available at: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf [Accessed 1 Aug. 2017].
- Mora, M. (2002). La Teoría De Las Representaciones Sociales De Serge Moscovici
- Moscovici, S (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires
- Munevar, S & Rincón, C (s,f).”Representaciones sociales de docentes y estudiantes en torno a la evaluación del aprendizaje del programa de licenciatura en filosofía y educación religiosa de la universidad Santo Tomas Abierta y a distancia”
- Mustafá, J & Ramírez, G (2014). Las representaciones sociales de las prácticas evaluativas en la educación rural.
- Niño, L., Perafán, A. & Carrillo, L. (s.f) La Evaluación: ¿Instrumento De Poder O Acción Cultural? Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortiz, R (2010). Contextos de aprendizaje. Educar.
- Patiño, Ávila, & Gutiérrez, (2004). Psicosociología De La Violencia
- Perera, M. (1999). A propósito de las representaciones sociales. *Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. CIPS. Ministerio de Ciencias, Tecnología y Medio ambiente. Cuba.*
- Pérez, J & Gardey, A. (2010). Definición de: Definición de Componentes Actualizado: 2013. (<http://definicion.de/componentes/>)

Pérez, M. (1999). A Propósito De Las Representaciones Sociales. Apuntes Teóricos, Trayectoria Y Actualidad

Proyecto Educativo Institucional, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado El 28 De Enero De 2016 En [Http://Www.Pedagogica.Edu.Co/Admin/Docs/13010726621299709442peiUniversidad Pedagógica Nacional-2010\(Aprobado por acuerdo 007 de 2010\).Pdf](http://Www.Pedagogica.Edu.Co/Admin/Docs/13010726621299709442peiUniversidad%20Pedag%C3%B3gica%20Nacional-2010(Aprobado%20por%20acuerdo%20007%20de%202010).Pdf)

Reglamento estudiantil de pregrado.(2007). Universidad Pedagógica Nacional. Consejo Superior Acuerdo 025 del 03 de agosto de 2007

Ricoeur, P & Corona, P. (2001). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Fondo de cultura económica.

Roqueta, M. G. B. (s. f) La definición de conceptos y su impacto sobre la representación del conocimiento con fines documentales.

Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*.

Ruiz, L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista universitaria de sonora*, (1), 1-3.

Salinas, M., Isaza, L & Monsalve, L (s.f). Proyecto de investigación: Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. Facultad de Education Universidad de Antioquia.

Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation in ed. Stokes RE, Curriculum Evaluation, American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation No. 1.

- Schwartz, H. J., & Jerry, V. G. (1999). Sociología cualitativa, método para la reconstrucción de la realidad.
- Serge, L. (S, F). Currículo Y Evaluación: Sus Relaciones En El Aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tony, B., & Barry, B. (1996). El libro de los mapas mentales. Ediciones Urano, Barcelona.
- Torres, A (2013). Representaciones sociales sobre el proceso evaluación desde la mirada de docentes de 1º Año Básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué. Estudios Pedagógicos XXXIX, N° 1: 285-304, 2013
- Vila, E. (2004). Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, (6).

4. CONTENIDOS

El presente documento se realizó a partir de una introducción, planteamiento y delimitación problema, en el cual se plantea el estudio de las “Representaciones Sociales”, estas vistas como las prácticas y saberes de los profesores que orientan la práctica pedagógica del PCLB, las cuales también permitieron identificar esas tendencias sobre evaluación que manejan los maestros acerca de los procesos de enseñanza de la Biología que se constituye en el objetivo principal de la práctica pedagógica.

Para el diseño de este documento, se tuvo en cuenta a nivel de antecedentes trabajos tanto internacionales, nacionales y locales los cuales ayudaron a reconocer como son trabajadas las representaciones sociales en estudios de educación y cómo estas se llevan a cabo en los procesos de evaluación por parte de los docentes.

Para ello en el marco teórico se definió, que se entiende por representaciones sociales y para qué estudios aplica este tipo de teoría, evaluación y como esta es vista desde el proyecto curricular de licenciatura en Biología, desde la Universidad Pedagógica Nacional y desde el Ministerio de Educación.

En cuanto a la **metodología**, la presente investigación se orientó bajo un paradigma interpretativo bajo un enfoque cualitativo, debido a que éste permitió un acercamiento hacia las representaciones sociales de los maestros sobre evaluación a partir de instrumentos de investigación como talleres, mapas mentales y entrevistas.

La **discusión de los resultados** se da en torno a tres categorías que engloban las representaciones sociales sobre evaluación; prácticas, saberes y valores, que con su posterior categorización dieron paso a otras subcategorías que permitieron hilar esas relaciones.

Finalmente se presentan las respectivas **conclusiones**, al igual que la **bibliografía** y **anexos**.

5. METODOLOGÍA

Esta investigación está definida desde el paradigma interpretativo el cual permitió obtener la información y los datos a lo largo del desarrollo de manera dinámica, ya que cada sujeto logró darle una connotación distinta al objeto de investigación; trabajándose desde el enfoque cualitativo pues este se centra en la particularidad de lo que se va obteniendo a lo largo del desarrollo de la investigación, sin entrar a hacer juicios de valor; los instrumentos utilizados para recopilar los datos fueron talleres y entrevistas, las cuales permitieron caracterizar e identificar donde los maestros ubican la evaluación dentro de las categorías trabajadas, aportes, prácticas y valores; toda esta información recopilada durante el proceso, fue categorizada y codificada desde matrices de análisis para interpretar los datos obtenidos y poder analizar a partir de las relaciones tejidas en los discursos tanto de maestros y estudiantes.

6. CONCLUSIONES

Se pudo determinar que los maestros conciben la evaluación como un proceso continuo y permanente, enfatizando que no es un momento o un fin. Se piensa la evaluación siempre desde el sujeto como elemento principal del proceso, sobre el cual recaen todas las responsabilidades en cuanto a lo que se pretende con la evaluación, con esto se refieren a la formación de maestros reflexivos y críticos, que estén en capacidad de cuestionarse constantemente y actuar en función de las transformaciones que el contexto le imponga.

La identificación de los aportes que hacen los maestros a los practicantes de nivel II de práctica pedagógica, permitió evidenciar los aspectos más relevantes en los que la evaluación de la práctica contribuye en la formación de maestros. El principal aporte que los maestros procuran es aquel en el que promueve que los practicantes desarrollen procesos reflexivos constantemente, ya que estos le permiten miradas distintas de la realidad. A través de la retroalimentación que se hace durante todo el proceso se procura que el practicante vaya más allá de los contenidos y saberes de tipo disciplinar, y empiece a cuestionarse sobre el cómo se deben enseñar los conocimientos.

Se puede mencionar que existen varios aspectos que se complementan desde el saber, el hacer y el sentir de los docentes, e incluso que se ven sus repercusiones en los estudiantes como aportes en su formación, por lo que el ejercicio evaluativo es un proceso complementario e inherente a la práctica pedagógica, que debe realizarse para concretar ciertos aprendizajes que de otro modo no tendrían lugar, en esta medida, la relación que más fuerza tiene es en cuanto a los objetivos que desde los conocimientos de los maestros se plantean para la evaluación de la práctica pedagógica, lo que corresponde con los aportes

que se encuentran de dicho proceso, lo que demuestra una coherencia interna entre el discurso del maestro y los logros de su ejercicio.

Elaborado por:	Bello aponte Gyna & Cortes Galvis Johana
-----------------------	--

Revisado por:	Molina Angélica
----------------------	-----------------

Fecha de elaboración del Resumen:	08	08	2017
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE FIGURAS	17
TABLA DE ANEXOS	17
1 Introducción.....	14
2 Planeamiento del problema	16
3 Objetivos.....	17
3.1 Objetivo general:	17
3.2 Objetivo específicos:	17
4 Justificación	18
5 Antecedentes.....	19
5.1 Internacionales.....	19
5.2 Nacional.....	22
5.3 Local.....	23
6 Marcos de referencia	25
6.1 Marco contextual.....	25
6.2 Marco teórico	27
6.2.1 Las prácticas, saberes y valores de los sujetos a partir de las representaciones sociales	28
6.2.1.1 Algo de historia	28
6.2.1.2 ¿Que son las representaciones sociales?	28
6.2.1.3 Características de las representaciones sociales.....	31
6.2.1.4 Enfoques de las representaciones sociales	31
6.2.1.5 Construcción de las representaciones sociales	32
6.2.2 Representaciones sociales como sistema de prácticas, valores y saberes.	34

6.2.3	Relevancia de las representaciones sociales en el campo educativo.....	37
6.2.4	Evaluación de procesos que aportan al mejoramiento de la práctica educativa	38
6.2.4.1	Evaluación es.....	38
6.2.4.2	Características, aspectos y funciones de la evaluación	40
6.2.5	La evaluación en lo local.....	43
6.2.5.1	Desde el Ministerio de Educación Nacional	43
6.2.5.2	Desde la Universidad Pedagógica Nacional.....	43
6.2.5.3	Desde el proyecto curricular de Licenciatura en Biología	44
6.2.6	Formación de maestros.....	45
6.2.7	Práctica pedagógica.....	45
7	Marco legal	46
8	Marco Metodológico	48
8.1	Obtención de la información	49
8.1.1	Población.....	49
8.2	Fase 1: Indagación de las representaciones sociales	49
8.3	Fase 2: Identificación de aportes	51
8.4	FASE 3: Categorización, sistematización y análisis	51
	Discusión y análisis	52
9	Discusión de resultados	52
9.1	Caracterización de las representaciones sociales	53
9.2	Categoría Saberes	54
9.2.1.1	Subcategoría: Definición.....	54
9.2.1.2	Subcategoría: Objetivos	55

9.2.1.3	Subcategoría: Componentes	57
9.2.1.4	Subcategoría: Contexto	58
9.3	Categoría Valores	60
9.3.1.1	Subcategoría: Enfoque en el sujeto	60
9.3.1.2	Subcategoría: Sentido común.....	61
9.3.1.3	Subcategoría: Autorreflexión	62
9.4	Categoría Prácticas	63
9.4.1.1	Subcategoría: Reflexión	63
9.4.1.2	Subcategoría: Temporalidad	64
9.4.1.3	Subcategoría: Criterios.....	64
9.4.1.4	Subcategoría: Comunicación.....	65
9.5	Identificación de los aportes de los maestros a la formación de los estudiantes de práctica II.....	66
9.6	Categoría: Aportes.....	67
9.6.1.1	Subcategoría: Ejercicio Reflexivo.....	67
9.6.1.2	Subcategoría: Aprendizaje	68
9.6.1.3	Subcategoría: Retroalimentación	69
9.6.1.4	Subcategoría: Formación integral	70
9.6.1.5	Subcategoría: Posicionamiento	71
9.7	Relación entre las representaciones sociales de los maestros y los aportes que hacen a la formación de los estudiantes de práctica II.....	72
10	Conclusiones.....	76
11	Bibliografía.....	79
12	Anexos	84

TABLA DE FIGURAS

Figura 1: Enfoques de las representaciones sociales	32
Figura2: Características de la evaluación.....	32
Figura 3: Funciones de la evaluación.....	33
Figura 4: Taller de palabras (AMA).....	40
Figura 5: Taller de palabras (CAD).....	41

TABLA DE ANEXOS

Figura 1: Enfoques de las representaciones sociales	32
---	----

1 INTRODUCCIÓN

Este trabajo se desarrolla dentro de la línea de investigación Pensamiento crítico, política y evaluación, que a su vez está inscrita dentro del Proyecto curricular de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá y tiene como objetivo analizar la relación entre las representaciones sociales sobre evaluación que tienen los maestros que asesoran la práctica pedagógica II y los aportes que hacen al proceso formativo de los estudiantes.

La autoevaluación que se desarrolla en este momento en el proyecto curricular de Licenciatura en Biología, motivó en gran medida el desarrollo de este trabajo, ya que se considera que puede aportar en cuanto a la identificación de lo que por evaluación circula entre algunos de los maestros del departamento, pues la población se delimitó específicamente a los que asesoran a los estudiantes que están desarrollado el componente de práctica pedagógica II.

Las representaciones sociales están relacionadas con campos como la sociología, la psicología y la antropología, ya que permiten el reconocimiento de estructuras y sistemas que determinan comportamientos, prácticas y discursos de los grupos culturales, especialmente aquellos que comparten un mismo círculo social, en el que los contenidos teóricos y normativos se transforman en aspectos de la cotidianidad (Bautista y López, 2015), por lo que el desarrollo y análisis de los estudios de representaciones sociales abordan ámbitos del comportamiento humano dentro de los campos de investigación anteriormente mencionados. Este tipo de estudios son pertinentes dentro del ámbito educativo, por sus implicaciones dentro de lo comportamental, de las interacciones humanas, de lo cultural y social, que finalmente marcan significativamente los procesos escolares y educativos en general.

En el desarrollo del trabajo se abordan aspectos generales de las representaciones sociales como las características, enfoques y la manera en que estas se construyen, para finalmente enfatizar en la manera en la que se entienden las prácticas, saberes y valores dentro de la investigación, y que finalmente se configuran en la forma de evidenciar las representaciones sociales de los maestros con respecto a la evaluación.

La evaluación entendida como un proceso transversal en la formación de maestros, se convierte en el concepto de interés de la investigación, ya que como se evidencia en el apartado sobre esta, es un concepto que ha cambiado a lo largo del tiempo, y su definición depende significativamente del contexto en el que se desarrolla. Es por esto, que se exponen varios significados que se consideran válidos y que aportan a las prácticas evaluativas desde la construcción que cada individuo hace, partiendo del conocimiento de estos y la experiencia de cada uno.

Lo anterior, sin dejar de lado las normatividades que rigen los procesos evaluativos, tanto a nivel nacional como institucional, en donde se expone claramente cómo se entiende y se debe desarrollar la evaluación en los diferentes niveles educativos. Este es uno de los resultados que se espera obtener de la investigación en cuanto a la manera en que esas normatividades influyen en las representaciones sociales sobre evaluación que se identifican en los maestros que asesoran la práctica pedagógica II, o si por el contrario no tienen ningún influencia sobre las decisiones y practicas evaluativas de los maestros.

Finalmente, pero no menos importante, se presenta un apartado en que se aborda la formación de maestros y la práctica pedagógica, vistas desde las normatividades institucionales de la Universidad Pedagógica Nacional y desde el marco legal que las cobija a nivel nacional.

Metodológicamente, este trabajo está centrado en el paradigma interpretativo desde el enfoque cualitativo; se implementa en 14 maestros que pertenecen al proyecto curricular de Licenciatura en Biología que orientan estudiantes de práctica II durante el periodo 2017-1 y con algunos de los estudiantes que están desarrollando el componente en ese mismo periodo. Se divide en tres fases que dan cuenta de cada uno de los objetivos específicos del proyecto. La primera fase da cuenta de la caracterización de las representaciones sociales a través de un taller, la segunda fase responde a la identificación de los aportes que hacen los maestros a los estudiantes, utilizando como instrumento la entrevista semiestructurada y la tercera fase da cuenta de las relaciones que se llegan a configurar entre las representaciones sociales sobre evaluación y los aportes.

La discusión de los resultados se presenta de igual manera, ya que se proponen una serie de subcategorías que emergen de las tres categorías principales que son prácticas, saberes y

valores con respecto al primer objetivo, seguido de las subcategorías en cuanto a los aportes que se encuentran, que responde al segundo objetivo y finalmente se contrastan esas subcategorías para establecer las relaciones entre las representaciones sociales y los aportes, que se constituye en el tercer objetivo de la investigación. Se hace un análisis correspondiente de cada una, teniendo en cuenta las unidades de información obtenidas de los instrumentos implementados.

Dicha discusión de resultados permite llegar a una serie de reflexiones en torno a la formación de maestros de Biología desde los procesos evaluativos, que finalmente marcan la configuración individual que cada estudiante hace de su saber y quehacer como futuro maestro.

2 PLANEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema surge a partir de la experiencia en la práctica pedagógica, ya que al observar las prácticas evaluativas y al desarrollarlas han surgido una serie de interrogantes acerca de los factores que influyen cuando se definen qué aspectos son los más relevantes a la hora de evaluar a un estudiante.

Para el anterior fin, se propone el estudio de las representaciones sociales, estas vistas como las prácticas, saberes y valores con respecto a la evaluación, de los profesores que orientan la práctica pedagógica II del proyecto curricular de Licenciatura en Biología, para así identificar las tendencias sobre evaluación que circulan dentro del proyecto curricular de Licenciatura en Biología. Se espera que dicho estudio aporte a una reflexión de la evaluación, ya que dentro del contexto y situaciones específicas esta puede variar en cuanto al sentido de la misma ya que podría verse como instrumento de poder, cumplimiento de objetivos o seguimiento de procesos, por dar algunos ejemplos. Es por esto que uno de los objetivos del proyecto es encontrar aquellas categorías que encierran a la evaluación desde las representaciones sociales de cada maestro.

Se decide desarrollar el proyecto dentro del proyecto curricular de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, ya que siendo el lugar y el espacio de formación de maestros, es desde allí donde se debe no solo aprender en la teoría acerca de la enseñanza de

la Biología, sino identificar en la práctica aquellos saberes sobre evaluación que definen la formación de maestros y que de una u otra manera influyen fuertemente en el ejercicio de la profesión de los estudiantes de la licenciatura.

Se considera pertinente desarrollar el proyecto con los maestros que orientan la práctica pedagógica de los estudiantes de Licenciatura en Biología, ya que al ser un componente fundamental en la formación de maestros, es importante identificar y reconocer qué, cómo y por qué se evalúa en el proyecto curricular y de qué manera es llevada a cabo por parte de los docentes. Con lo anterior se pretende aportar al proyecto curricular una visión de lo que se está manejando por evaluación y de cómo se está llevando a cabo, con el fin de nutrir la autoevaluación de la práctica docente y posiblemente otorgarle nuevos valores a lo que desarrolla el estudiante en dicho espacio.

Por medio de talleres y entrevistas a los maestros y sus practicantes, revisión documental de antecedentes y aspectos teóricos, se espera obtener la información necesaria para llevar a cabo el proyecto de investigación. A partir de lo anterior surge la siguiente pregunta problema: **¿Qué relaciones se encuentran al contrastar las representaciones sociales sobre evaluación que tienen los maestros que asesoran la práctica pedagógica y los aportes que hacen al proceso formativo de los estudiantes de licenciatura en biología en práctica II?**

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL:

Analizar la relación entre las representaciones sociales sobre la evaluación que tienen los maestros que asesoran la práctica pedagógica, y los aportes que hacen al proceso formativo en práctica II.

3.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS:

- Caracterizar las representaciones sociales sobre evaluación de los maestros que asesoran la práctica pedagógica II.

- Identificar los aportes que hacen los maestros durante el proceso formativo de los estudiantes en práctica II.
- Contrastar las representaciones sociales con los aportes que hacen los maestros durante el proceso formativo, a los estudiantes que desarrollan la práctica II.

4 JUSTIFICACIÓN

La práctica pedagógica desde el reglamento (2012), se concibe como un espacio en donde el maestro en formación puede reflexionar, actuar y desarrollar procesos investigativos en torno a lo educativo, lo que le permite reconocer una serie de realidades desde la perspectiva del ejercicio docente, donde debe tener en cuenta los diversos contextos y situaciones que caracterizan los espacios y tiempos donde desarrolla su práctica. Dichos espacios le permiten al estudiante reorganizar los conceptos aprendidos a través de su carrera, en una praxis que le posibilita plantearse nuevos y propios interrogantes, entre ellos acerca de su papel como evaluador de los aprendizajes de los estudiantes con los que desarrolla sus actividades y clases.

Partiendo de lo anterior surge otro interrogante, y es sobre la manera en que ese maestro en formación es evaluado, para el caso específico acerca de los factores que influyen cuando se evalúa su proceso y desarrollo de la práctica pedagógica nivel II, lo cual implica desenvolvimientos en lo académico- administrativo, afianzar y descubrir sus capacidades pedagógicas como participe directo en el proceso de enseñanza, el establecimiento de relaciones intersubjetivas, el desarrollo de situaciones que inciden sobre los procesos de constitución de identidades, entre otras.

El desarrollo de este proyecto de investigación se hace pertinente en la medida que busca establecer una relación entre los saberes y valores sobre evaluación de los maestros que orientan la formación de Licenciados en Biología y su práctica evaluativa, en la medida en que aportan a las reflexiones y transformaciones de los futuros maestros.

En este sentido se hace necesaria la indagación acerca de las representaciones sociales de los maestros que orientan la práctica pedagógica nivel II, ya que permite englobar esos saberes, prácticas y valores para establecer dicha relación. Se considera importante identificar

qué es lo que circula en cuanto a la evaluación dentro del proyecto curricular de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, y de qué manera se está llevando a la práctica con los estudiantes, esto con la intención de que los resultados de la investigación puedan llegar a aportar a la autoevaluación del proyecto curricular en lo que se refiere a procesos evaluativos.

Adicionalmente, en la formación como futuras maestras de Biología, esta investigación aporta en el fortalecimiento de los saberes y conocimientos adquiridos a través de la carrera, lo que influye significativamente en las prácticas educativas que se desarrollen en los diferentes escenarios escolares a los que un egresado del proyecto curricular de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional se enfrenta y que está en capacidad de afrontar y desenvolverse de la manera más apropiada, teniendo en cuenta las bases pedagógicas y disciplinares de su formación.

5 ANTECEDENTES

Teniendo en cuenta la problemática planteada para este trabajo de investigación se hace una indagación acerca de otras investigaciones sobre el tema, para definir y delimitar el problema de investigación. Se consultaron investigaciones a nivel internacional, nacional y local con la intención de tener una perspectiva más amplia sobre estudios que tuvieran que ver con las representaciones sociales, específicamente las que abordan el concepto de evaluación, así como aquellas cuyo desarrollo abarca los procesos evaluativos de maestros en formación y de la práctica pedagógica, facilitando la argumentación y dando peso a la pertinencia de este trabajo.

5.1 INTERNACIONALES

Arbesu, M., Gutiérrez, S & Piña, J (2008) en su artículo de investigación “Representaciones sociales que los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X), tienen sobre la evaluación de la docencia e investigación”, los investigadores implementan una propuesta teórico- metodológica de las representaciones sociales que los profesores tienen sobre la evaluación que la universidad hace sobre su trabajo académico, ya que son evaluados constantemente por medio de una serie de estímulos

“becas” a las que pueden acceder evaluando su propia labor, pues para ellos poder aplicar a estas becas tienen que presentar el trabajo académico realizado para que sea evaluado por una comisión dictaminadora, la cual siempre está conformada por académicos de la misma institución; luego de pasar este filtro los estudiantes deben evaluar el desempeño de los docentes en aula, y así un sin número de evaluaciones que son aplicadas a los docentes de manera indirecta para que ellos mismos pongan a prueba su desempeño en la institución, lo que les posibilita poder ascender y tener mejores ingresos en su campo laboral. Se obtuvo como resultado las asociaciones que están presentes en la imagen que tienen los profesores del programa de estímulos: como lo son los premios que representan un ingreso fundamental para los profesores (salario), también se puede decir que la productividad es uno de los requisitos básicos para obtener estos premios.

Si bien los argumentos antes citados coinciden con la información obtenida por medio de los cuestionarios, existen otros temas que aparecen en los correos que no fueron exteriorizados en las respuestas del cuestionario pero que les preocupan mucho. Esta investigación aporta significativamente a este trabajo, en la medida en que se hace un análisis de las representaciones sociales que giran en torno a lo que piensan los maestros sobre evaluación y de esta misma forma evidenciar como ellos, en su rol, actúan como evaluadores pero a su vez son evaluados por la sociedad.

Torres, A (2013) en su estudio denominado “Representaciones sociales sobre el proceso evaluación desde la mirada de docentes de 1º Año Básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué” hace una descripción y análisis sobre las creencias y representaciones sociales de un grupo de docentes de 1º Básico en relación al proceso de evaluación, sus necesidades y requerimientos de mejora. El autor a través de su investigación logra obtener como resultado que en las decisiones tomadas sobre los procedimientos evaluativos, existen elementos estructurales y organizacionales de la escuela y del sistema educativo, aspectos de la formación docente y elementos de la cultura escolar y familiar que limitan el abordaje de la diversidad y la inclusión, también el estudio identifica que existen factores emocionales de los docentes que favorecen el proceso de evaluación, logros de aprendizajes y otros que involucran riesgo de un desgaste profesional. Aportando

a este trabajo de investigación la importancia de reconocer y analizar las representaciones sociales que se tienen en la escuela entorno a la evaluación y la manera en la que esta influye en los procesos de enseñanza aprendizaje de maestros y estudiantes, ya que al reconocerlas y al hacer ese ejercicio de definición los maestros pueden conocer su discurso y así mismo implementarlos en el aula con la intención de transformar los procesos evaluativos que se llevan a cabo en la misma.

López, F (1996) en su trabajo de investigación representaciones sociales y formación de profesores”, el caso de la UAS., el autor tuvo como objeto de estudio explorar y caracterizar las representaciones sociales que los profesores universitarios tienen sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), México, logrando evidenciar a través de sus instrumentos de investigación que las representaciones sociales de los profesores giran en torno a actitudes que dan más importancia a elementos de tipo afectivo-social que los de tipo reflexivo e intelectual. Pues según el autor las consideraciones que los sujetos estudiados implementan en sus procesos de formación y práctica educativa están proporcionadas más desde valoraciones personales producto de su experiencia y de una cultura particular, que desde consideraciones lógico-analíticas. Aportando a este trabajo algunas de las dimensiones que se pueden llegar a tener cuando se habla de representaciones sociales en el contexto educativo y como estas pueden arrojar significados de valor de lo que sucede al interior de la práctica docente y de su construcción personal del ser maestro.

Guirado, A., Mazzitelli C & Olivera A (2013) en el artículo de investigación “Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de física y de química” realizaron un estudio con el objetivo de detectar y analizar la vinculación entre las representaciones sociales de los profesores y su práctica en el aula, para lo cual utilizaron instrumentos de recolección propias de las representaciones sociales con las que pudo obtener como resultado la necesidad de generar instancias con profesores en pro de favorecer la reflexión sobre la practica en el aula a partir de la confrontación de los docentes con sus representaciones sociales y con la incidencia que estas pueden tener sobre su quehacer y sobre los intereses y el desempeño de estos. Lo que aporta a este trabajo una mirada del como

las representaciones sociales de los profesores permean directamente en su práctica y como por medio de esta serie de estudios, ellos pueden hacer una auto-reflexión de su ejercicio pedagógico.

5.2 NACIONAL

Salinas, M., Isaza, L & Monsalve, L (s.f) en su proyecto de investigación titulado “Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes” realiza una caracterización de las representaciones sociales que tienen los maestros sobre evaluación con el fin de tipificar los sistemas representacionales y ubicar la concepción de evaluación en la cual están soportados, así como también determinar la incidencia de las concepciones de evaluación sobre las prácticas pedagógicas del maestro, para buscar estrategias de autorregulación que le aporten un nuevo rumbo a los sistemas de evaluación, lo cual aporta a este trabajo investigativo en cuanto a cómo poder obtener la información a propósito de las representaciones sociales sobre evaluación, así como también llevar a cabo metodologías que funcionen para este tipo de investigación y en este mismo sentido los ejercicios de análisis propicios para obtener los resultados.

Munevar, S & Rincón, C (s,f) en su investigación ”Representaciones sociales de docentes y estudiantes en torno a la evaluación del aprendizaje del programa de licenciatura en filosofía y educación religiosa de la universidad Santo Tomas Abierta y a distancia” realiza el estudio con el objetivo de analizar las relaciones posibles entre las representaciones sociales construidas sobre evaluación de aprendizajes en estudiantes y docentes y los propósitos de formación del programa, y así lograr la identificación de las representaciones sociales, entre las cuales se encontró que la autoevaluación se configura en los estudiantes como un proceso ante todo reflexivo sobre el trabajo realizado, en los estudiantes encontraron que esta reflexión se proyecta sobre la vida cotidiana desde una comprensión de la educación como un momento integral e integrador de las distintas dimensiones de la vida, lo que permitió al grupo investigador concluir que los estudiantes y maestros construyen las representaciones sociales acerca de las estrategias evaluativas y cómo éstas en algunos momentos contribuyen con el logro de los objetivos formativos del programa de igual manera este estudio les permitió reconocer fortalezas en el ámbito operativo y conceptual, así como

dificultades en la práctica educativa; de igual se corrobora una gran correspondencia entre la representación social que tienen los estudiantes con el documento de la institución sobre la autoevaluación en el cual se define como una estrategia en donde cada estudiante evalúa su proceso en forma precisa y real.

5.3 LOCAL

Bautista, P. & López, L (2015) en su trabajo investigativo denominado “Representaciones sociales, discursos y prácticas sobre los procesos de evaluación en Psicología en la Universidad Cooperativa de Colombia, trabajo la identificación de las representaciones sociales, discursos y prácticas que tienen los docentes y los estudiantes de la carrera de Psicología de dicha universidad, con respecto al proceso de evaluación que se realiza dentro del desarrollo formativo de los futuros profesionales utilizando como método de estudio las representaciones sociales con técnicas de asociación simple, observación y entrevistas abiertas, lo que permitió a los investigadores obtener como resultado que la evaluación dejó de ser un ejercicio pedagógico regido por normas, para convertirse en un elemento lleno de significados, encontrándose que algunos docentes utilizan la evaluación por requisito, así como también para demostración de poder y los demás la ven como dispositivo de formación. Aportando de esta manera a esta investigación indicios de las representaciones sociales que se construyen por maestros y estudiantes sobre la evaluación a nivel profesional y poder ver como la evaluación se convierte en un propósito humano que supera la función pedagógica y reguladora de la enseñanza-aprendizaje.

Mustafá, J & Ramírez, G (2014) en su estudio “las representaciones sociales de las practicas evaluativas en la educación rural” realiza su estudio con el fin de evidenciar cómo las representaciones sociales inciden en la manera de valorar el rendimiento académico en la Institución Educativa Rural Simón Bolívar, de Mocoa, Putumayo, y la Institución Educativa Santa Martha, de Santa Rosa, Cauca, para lo cual el autor identificó las concepciones relacionadas con los referentes sociales y el sentido de la evaluación, así como también los antecedentes y la influencia de los diversos actores involucrados en la educación por medio de las entrevistas las cuales permitieron tener como resultado que en el campo de las estrategias de evaluación, las instituciones educativas estudiadas muestran poco interés, por

lo que los autores llegan a la conclusión de que existe una falencia en lo que a este tema se refiere, ya que al evaluar integralmente al estudiante para verificar sus avances y sus conocimientos exige una serie de elementos, como prácticas, destrezas, experiencia, habilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de analizar los desempeños y las competencias que el estudiante debe realizar para enfrentarse, en un futuro, a una sociedad saturada de requerimientos y exigencias tanto a nivel educativo como laboral. Lo que aporta a esta investigación a evidenciar como la evaluación de la práctica en cualquier contexto pedagógico es un tema complejo de abordar, ya que como menciona el autor en este trabajo los maestros y maestras deben tener en cuenta muchos factores, que se cruzan y que trascienden, además, debe estar basado en normas técnicas y completamente confiables cuando a propósito de evaluación se habla.

Acerca de evaluación Niño, L., Perafán, A & Carrillo (S. F) profesores de la Universidad Pedagógica Nacional desarrollaron el proyecto llamado “La evaluación: ¿instrumento de poder o acción cultural?”, cuyo objetivo fue presentar algunos desarrollos en evaluación comprendidos bajo la noción de “instrumento de poder” en función de la unilateralidad de la relación entre los sujetos que integran las prácticas evaluativas y comprender algunos desarrollos que promuevan relaciones más democráticas entre los sujetos de prácticas evaluativas alternativas, aportando de esta manera a este trabajo posibilidades de análisis con lo que corresponde a los resultados de esta investigación pues da una mirada crítica de cómo no debe ser vista la evaluación y es de importancia visualizar esto para los análisis correspondientes de esta investigación poder contrastar discursos y la praxis de los actores estudiados.

Por otro lado Niño, L en su texto “Currículo y Evaluación: Sus Relaciones en el aprendizaje” se propuso como objetivo considerar las posibles alternativas pedagógicas, en demanda de una transformación de las prácticas evaluativas, así como repasar la construcción del sentido de los términos Currículo y Evaluación en sus relaciones e implicaciones en los aprendizajes de los alumnos y para esto realizó un contraste entre modelos en las relaciones de currículo, evaluación y aprendizaje de lo que se pudo deducir que estas conjugan una concepción pedagógica que los abarca a los tres. Lo que hace pertinente tener como

anterior a este texto pues se puede conocer cómo se involucran el currículo y la evaluación en las instituciones educativas.

Apolinar, G., & Zapata, L (2013), desarrollaron su trabajo de grado titulado “Evaluar la práctica pedagógica que desarrollan los estudiantes de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica nacional”, el cual identificó los criterios que pueden contribuir a una evaluación pertinente de la práctica pedagógica de los estudiantes y analizar los aciertos y aspectos a mejorar de la práctica pedagógica y su evaluación; desde la perspectiva de los estudiantes, docentes e Instituciones, para ello las se realizó una indagación sobre los antecedentes en el programa de Psicología y Pedagogía, los cuales permitieron definir e identificar los criterios que pueden contribuir a una evaluación pertinente de la práctica pedagógica de los estudiantes de séptimo a décimo semestre de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía. De este estudio las investigadoras pudieron concluir que se puede conceptualizar la práctica pedagógica, como el escenario abierto a la reflexión sobre la acción; que permite contrastar, analizar y problematizar los aspectos teóricos y prácticos que se relacionan con el campo del saber de la licenciatura en Psicología y Pedagogía. Aportando al presente trabajo orientación sobre cómo se evalúa la práctica en otras instituciones y de alguna manera lograr argumentar la importancia de llevar a cabo este tipo de investigaciones para promover transformaciones en pro de mejorar la evaluación al interior de las mismas prácticas docente.

Estas investigaciones revisadas aportaron de manera directa al desarrollo de esta investigación en el sentido que le dan un direccionamiento o sustento a la misma, ya que es importante conocer estudios relacionados para poder visualizar como se llevan a cabo en otros contextos y cuáles pueden ser las posibles tendencias de los resultados.

6 MARCOS DE REFERENCIA

6.1 MARCO CONTEXTUAL

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución universitaria del estado ubicada Bogotá en la calle 72, entre las carreras 11 y 13, cuyo lema es “Educadora de educadores”,

donde se forman maestros en diferentes áreas y disciplinas, respondiendo a las necesidades del país en el ámbito educativo. Según el Proyecto Educativo Institucional (1997) modificado por el Consejo Superior en Abril de 2010, la universidad se fundamenta en su

[...] compromiso con la profundización y generación de conocimiento en todas las áreas del saber, con la formación de profesionales e investigadores en el campo de la educación y con la competencia para producir formas alternativas de explicación y solución a problemas del entorno, desde lo pedagógico. Asume con pertinencia y responsabilidad la labor docente desde la perspectiva de institución pública y pedagógica, con el propósito de que esta profesión sea reconocida y valorada por la sociedad (p.9).

En este sentido el proyecto curricular de licenciatura en Biología hace una apuesta basada en la complejidad, por lo que busca la formación de sujetos integrales que aborden problemáticas de los contextos educativos a los que se enfrentan los maestros; lo que hace parte del reto de la integralidad y de los NIPS (Núcleos integradores de problemas) , ya que la evaluación también debe analizarse a la luz de la propuesta curricular. Además de esto es preciso mencionar que el proyecto curricular de Licenciatura en Biología es una propuesta curricular en constante evaluación, ya que debe responder a los diferentes contextos políticos nacionales e internacionales y las normatividades que se dan desde el Ministerio de educación y al interior del departamento con respecto a la formación de sujetos.

Teniendo en cuenta lo anterior y en concordancia con las generalidades descritas en la página web institucional de la universidad, el currículo del proyecto curricular de Licenciatura en Biología se concibe como un proyecto de investigación educativa y evaluativa; la primera relacionada con los procesos académicos y la segunda, a los procesos de investigación que permiten la autorregulación para el mejoramiento de la calidad de la educación, por lo que la práctica pedagógica se constituye en parte fundamental de la formación del “Licenciado en Biología” ya que integra esos dos procesos, tanto el investigativo, como el evaluativo lo que se evidencia en la forma como es concebida por el proyecto curricular de Licenciatura en Biología como:

[...] el espacio de reflexión-acción e investigación en torno a la integración, innovación, indagación y re contextualización de los saberes de orden cognitivo, ético, estético, pedagógico, didáctico y disciplinar en un contexto socio cultural específico, que presenta necesidad e intereses diversos, en función de la formación profesional del estudiante, su crecimiento personal y social (Artículo 11 del Acuerdo 035/ 18 de Agosto del 2006)

Es entonces donde los procesos evaluativos adquieren un papel importante en la formación de los docentes, ya que además de ser evaluados desde lo que concibe el currículo del proyecto, que son los procesos investigativos con fines de autorregulación, también deben formar un concepto propio de evaluación, pues este deberá llevarlo a la práctica e implementarlo en el momento de su ejercicio profesional, y la forma en que es evaluado durante su formación como docente influirá en gran medida en esa práctica evaluativa.

Para tener un punto de partida de los procesos evaluativos, se debe comprender desde que perspectiva se asume la evaluación desde proyecto curricular de “Licenciatura en Biología” (2000) donde citan a Guba y Lincoln (1989), definiéndola como “un proceso en el cual los integrantes del mismo participan activamente en su desarrollo, por cuanto se basa en procesos hermenéutico/ dialécticos y el paradigma constructivista”.

6.2 MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta que los objetivos de esta investigación están enmarcados en la caracterización de las representaciones sociales sobre evaluación de los docentes y la identificación de las orientaciones que hacen al desarrollo de la práctica pedagógica II de los estudiantes del Proyecto Curricular de Licenciatura en Biología (proyecto curricular de Licenciatura en Biología), se hace necesario abordar una serie de referentes que proporcionen un sustento teórico a las categorías de representaciones sociales, Evaluación Educativa, Práctica Pedagógica y formación de maestros, ya que es importante aclarar desde que perspectivas que se van a manejar estos conceptos, lo que permitirá delimitar en cierta medida el problema de investigación, centrándolos en los intereses concretos del misma.

6.2.1 Las prácticas, saberes y valores de los sujetos a partir de las representaciones sociales

6.2.1.1 Algo de historia

Serge Moscovici es quien introduce por primera vez la noción de Representación Social hacia el año 1961, lo que infiere que es una teoría relativamente reciente, aunque no por eso menos importante, ya que ha influido de manera significativa en varias disciplinas que se dedican al estudio del comportamiento humano, como la sociología o la psicología, por citar algunos ejemplos. Moscovici hizo sus aportes a partir de su interés por la forma en que las personas constituyen realidad social y a su vez son constituidas estas, esta última como elemento clave para la comprensión de la teoría como tal. Moscovici (1989), fue influenciado por cuatro teorías para su final planteamiento de la teoría de las representaciones sociales, Durkheim y las representaciones colectivas, que luego Moscovici denominaría representaciones sociales, Lucien Lévy-Bruhl quien estudio las funciones mentales en sociedades primitivas, Piaget con su estudio del desarrollo psicológico en la infancia y finalmente por Sigmund Freud y la sexualidad infantil (Araya, 2002)

Heider con el sentido común y Bergel y Luckmann en la construcción social de conocimiento, también ejercieron gran influencia en la teoría de Moscovici.

6.2.1.2 ¿Que son las representaciones sociales?

Las representaciones sociales, como se mencionó anteriormente, son un concepto propuesto por Serge Moscovici hacia 1961, concepto que hoy en día se considera como una teoría que aporta a estudios relacionados con campos como la sociología, la psicología y la antropología, ya que se han constituido como una unidad de enfoque que permite el desarrollo y análisis de estudios que abordan ámbitos del comportamiento humano. Lo anterior despertó el interés del ámbito educativo, por sus implicaciones dentro de lo comportamental, de las interacciones humanas, de lo cultural y social, que finalmente marcan significativamente los procesos escolares y educativos en general.

Las representaciones sociales están inmersas en la cotidianidad de las personas, reconocerlas como tal, conlleva un proceso más complejo, que permite reconocer las

relaciones existentes entre los objetos o símbolos que apropia a diario y la forma en que lleva a la práctica dichas apropiaciones, como lo menciona Moscovici (1961): “Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro” (p.27).

Lo anterior supone una estrecha relación entre los saberes y las prácticas que los individuos desarrollan dentro de un sistema social, lo que Mora (2002) defiende al decir que “[...] es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social” (p.7), pues las realidades de las representaciones sociales son fáciles de captar, por otro lado su concepto se vuelve un poco más complejo (Moscovici, 1961).

Dentro de las representaciones sociales los intereses, objetos, saberes y prácticas del grupo social al que el individuo pertenece cumplen un papel fundamental, lo que permite que dichas representaciones sean dinámicas, esos intereses no se conciben como una unilateralidad de pensamientos, por el contrario, dentro del grupo social existen diferentes saberes y se desarrollan prácticas distintas a rededor de ese mismo interés, para aclarar esta idea Patiño, Ávila,& Gutiérrez (2004) proponen que:

La representación social se asume como una teoría dinámica producida por los individuos pertenecientes a ciertos grupos con respecto a determinados objetos socialmente valorados y polemizados que corresponden a un momento, tiempo y contexto precisos. Alrededor de una representación social se edifican procesos de orden psicosocial que permiten a los individuos participar de diferentes modos según el sistema de significados y prácticas que se está cuestionando (p.9).

La dinámica que se da en los grupos sociales y en los individuos, particularmente, promueve el manejo de una serie de conocimientos que le permiten entender la realidad que lo rodea, y de esa manera se definen sus maneras de construir saberes alrededor del objeto de interés colectivo y de cómo se configuran sus prácticas. Es así como Patiño.*et al*, (2004) muestran cómo “La representación social se concibe como una modalidad de conocimiento, una forma de apropiarse e interpretar la realidad [...] De esta forma se advierte una familiarización del objeto con sus consecuentes funciones y aplicaciones en la vida cotidiana” (p.9).

Cabe aclarar que aunque las representaciones sociales surgen a partir de las relaciones e interacciones de tipo social, los conocimientos que se configuran a partir de ellas en los individuos se hacen de manera subjetiva, pues como se mencionó anteriormente, aunque el objeto de interés sea común, esto no implica que los saberes, prácticas y valores que se le otorgan sean iguales en todos los individuos, pues el contexto y las situaciones que lo caracterizan definen en gran medida la manera en que se configuran esas representaciones sociales. Lo anterior se sustenta desde el referente de que “[...]las representaciones sociales constituyen una formación subjetiva multifacética y polimorfa, donde fenómenos de la cultura, la ideología y la pertenencia socio estructural dejan su impronta; al mismo tiempo que elementos afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos participan en su constitución.”(Pérez, 1999, p.8).

Por otra parte Jodelet (1986), quien ha dedicado su trayectoria a las representaciones sociales como objeto principal de estudio, dice que el conocimiento que se constituye a partir de nuestras experiencias y conocimientos, y que a su vez se ven impregnados de tradiciones, educación y modelos de pensamiento dados, se configuran en “*un conocimiento socialmente elaborado y compartido*”(p.473). Dicho conocimiento no es más que aquel al que se le denomina sentido común o pensamiento natural, aquel que le permite a los sujetos pensarse y organizar su vida cotidiana. Ese conocimiento le permite también pensar respecto a su entorno, a sus relaciones interindividuales y a su manera de organización y comunicación dentro de los grupos sociales en los que se desarrolla (Araya, 2002).

Las representaciones sociales, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa (...) que definen la conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (Araya, 2002, p. 11)

Es allí donde la influencia de lo colectivo juega un papel fundamental en la construcción de las representaciones sociales, ya que es esa conciencia colectiva la que le permite al sujeto evaluar hasta cierto punto sus acciones con respecto a sus formas de pensar y conocimientos, pero no solo pensarse a sí mismo, sino que también ese rol social lo lleva a pensar y evaluar

las acciones del otro o los otros como grupo social de una manera crítica, haciendo uso de su experiencia individual, pero también de los saberes, prácticas y valores que circulan alrededor y dentro del colectivo donde se desenvuelve.

6.2.1.3 Características de las representaciones sociales

Jodelet (1986) propone que las representaciones siempre deben tener las siguientes características para poder configurarse como tal:

- siempre representa un objeto;
- tienen un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto;
- tienen un carácter simbólico y significativo;
- tienen un carácter constructivo;
- tienen un carácter autónomo y creativo;
- siempre conlleva algo social (Jodelet, 1986, p.478)

Es importante tener en cuenta que por más elemental que sea la representación siempre va a estar enmarcada por todo un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que determina de forma significativa los comportamientos del sujeto con respecto al objeto del que está desarrollando su propia Representación Social (Jodelet, 1986).

6.2.1.4 Enfoques de las representaciones sociales

Dentro de la construcción de una representación se tienen en cuenta una serie de ópticas propuestas por Jodelet (1986) que según lo descrito por ella, se dan como diferentes formas de proponer cómo se constituye la construcción psicológica y social, que finalmente son la base de las representaciones sociales.

Los enfoques que definen las representaciones sociales son divididos en varias ópticas que Jodelet clasifica así:

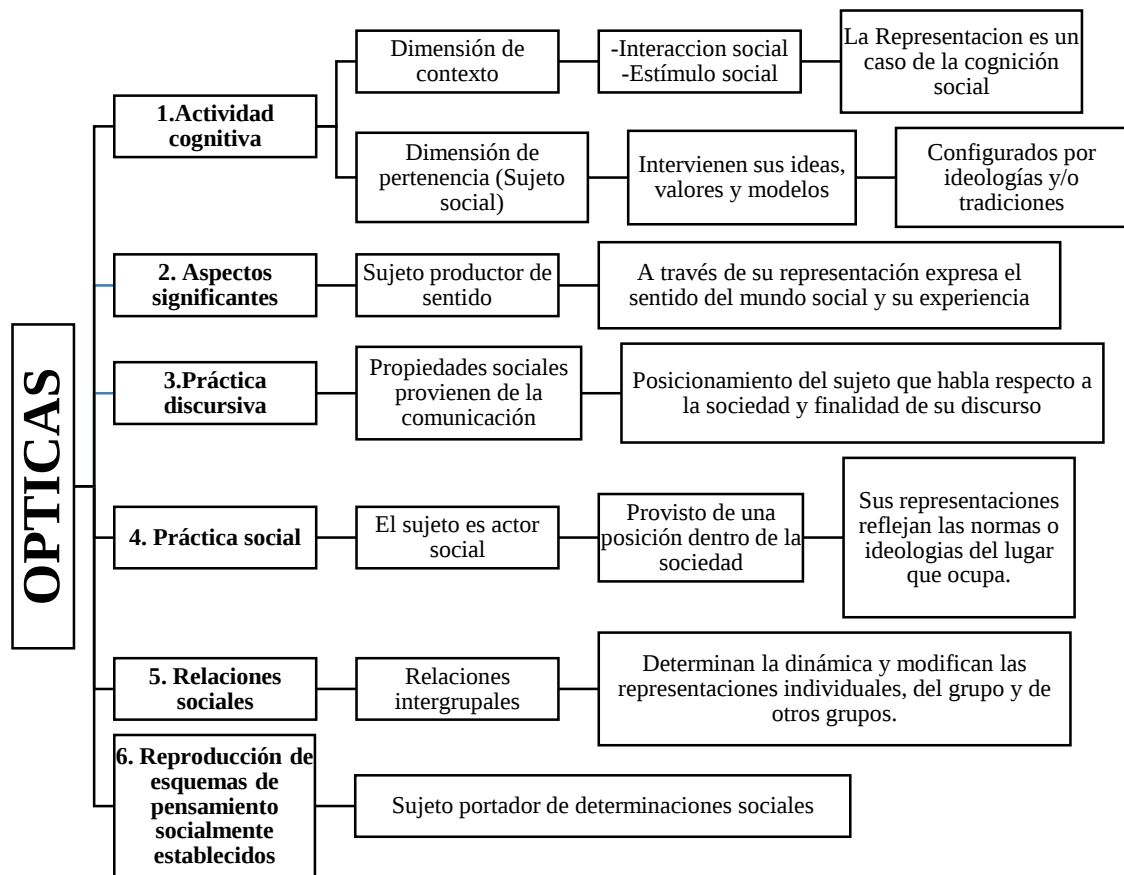


Figura 1: Enfoques de las representaciones sociales

Estas ópticas permiten que el estudio se centre en sectores claves de aplicación: la comunicación social, la difusión y la asimilación de conocimientos, por ejemplo, o en el campo educativo, que es el enfoque particular de esta investigación (Jodelet, 1986,p.480) . Es así como los estudios de representaciones sociales pueden definir y limitar claramente las ópticas o enfoques que más se adecuen a sus intereses investigativos.

6.2.1.5 Construcción de las representaciones sociales

Las representaciones sociales se elaboran a partir de múltiples materiales que provienen de diversas fuentes, una de ellas es la que menciona Ibáñez (como se cita en Araya, 2002) “(...) las fuentes de determinación de las REPRESENTACIONES SOCIALES se encuentran en el conjunto de condiciones económicas, sociales e históricas que caracterizan a una sociedad determinada y en el sistema de creencias y de valores que circulan en su seno”

(p.33). Con lo que se entiende que los valores que circulan en un grupo social, que son influenciados por la trayectoria histórica y las tradiciones sociales, juegan un papel fundamental en la determinación y construcción de las representaciones sociales.

Otro de los materiales son los medios de comunicación de masas, ya que la televisión, las redes sociales y los medios impresos en general, influyen de manera directa en la conformación de la visión de la realidad que se hacen las personas que usan y comparten dichos medios. Esto implica que el acto de comunicación interpersonal y entre grupos, es principal en la configuración de las prácticas sociales (Araya, 2002, p34), que como lo dice Jodelet (1986) en una de las definiciones que da de Representación Social estas “constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (p. 474).

Finalmente Moscovici (como se cita en Jodelet, 1986) propone dos procesos que inciden en la elaboración y el funcionamiento de las representaciones sociales, que explican la manera en que lo social transforma un conocimiento en representación y como esta a su vez transforma lo social.

El primer mecanismo de este proceso es la *Objetivación*, que consiste en transformar conceptos y objetos extraños o abstractos en experiencias que permiten materializarlos. Este proceso implica varias fases:

La construcción selectiva: se da de acuerdo a los criterios culturales y normativos que circulan. En esta fase el objeto es descontextualizado y separado de la teoría, el individuo selecciona la información que va a retener, de acuerdo a sus necesidades, para luego organizarla de manera libre. Es así como la información es apropiada y desarrollada de diferentes maneras por sujetos de un mismo grupo social, ya que se proyecta de acuerdo a su propia realidad social.

El esquema figurativo o núcleo figurativo: Las ideas abstractas se transforman en formas icónicas. El discurso o información que se recibe inicialmente se organiza de manera sintética, condensada, simple, etc., formando imágenes concretas que pueden ser asociadas a las experiencias cotidianas, lo que permite que una comprensión rápida y sencilla de lo que se está objetivando, proceso que se puede demostrar a través de su uso en diferentes circunstancias convirtiendo el objeto en un hecho natural.

La naturalización: En esta fase las imágenes construidas y definidas en la fase anterior se convierten en elementos de la realidad cotidiana, a las cuales se les otorgan prácticas desde el sentido común, que permiten que los sujetos interioricen los conceptos y objetos de tal manera que los vuelven parte de su diario vivir de manera involuntaria.

El segundo mecanismo consiste en el *Anclaje*, que es el proceso mediante el cual la representación es integrada al sistema de pensamiento y dinámica social. Este se desarrolla y mantiene dentro del discurso de un grupo social dependiendo de los significados que se le dan a la representación y la utilidad que le es conferida.

En efecto, los intereses y los valores propios de los diversos grupos actúan con fuerza sobre los mecanismos de selección de la información, abriendo, más o menos los esquemas establecidos para que la innovación pueda ser integrada. Si el nuevo objeto que ha aparecido en el campo social es susceptible de favorecer los intereses del grupo, este se mostrará mucho más receptivo (Araya, 2002, p. 36).

6.2.2 Representaciones sociales como sistema de prácticas, valores y saberes.

De acuerdo a la manera en que se construyen las representaciones sociales, y las implicaciones que este proceso conlleva, se ha podido determinar que estas influyen de manera directa en diversos aspectos del desarrollo social de los sujetos en los que circulan los objetos, conceptos y/o teorías que están pasando por el proceso de elaboración. A continuación se enfatizará en tres aspectos en los que las representaciones dejan su impronta, teniendo en cuenta las experiencias y la realidad social de los sujetos, pues la constitución de éstas influye en la cotidianidad de los mismos.

- ❖ *Prácticas:* Castellanos y Gutiérrez (como se cita en Jaramillo, 2012) dicen que las prácticas funcionan como el medio de expresar la experiencia, al igual que son la manera de exponer las actividades sociales y culturales, entre otras; es la manera de materializar una relación directa y cotidiana de los sujetos individuales con el mundo y la realidad en que están inmersos. Jaramillo (2012) también se basa en los estudios de Bourdieu y Giddens para defender la idea de que las prácticas de las representaciones deben

estudiarse desde una perspectiva que oriente el descubrimiento, tanto del origen social de los individuos y su proceder, como la reproducción que hacen del mundo y la manera como lo transforman. De esta manera las prácticas son, desde una perspectiva educativa, todas aquellas actividades que desarrollan los actores inmersos en los procesos educativos, que se dan en un tiempo y espacio determinado, pero además están atadas a las reflexiones y discursos que circulan, ya sean producidos por el individuo o aquellos que no controla y que son constituidos y constituyen las estructuras sociales.

- ❖ *Saberes*: Denis Jodelet (como se cita en Perera, 2003) propone que dentro de las representaciones sociales se identifica una forma específica de conocimiento: *el saber del sentido común*, que Araya (2002) define como un conocimiento social ya que está socialmente elaborado, además de que juega un papel fundamental en la configuración del pensamiento y organización de la vida cotidiana de las personas. “El sentido común es en principio, una forma de percibir, razonar y actuar” (Reid, citado en Araya, 2002, p.11).

Perera (2003) basado en los aportes de Jodelet y Moscovici, propone que la elaboración de dicho saber del sentido común se resume en los siguientes aspectos:

- La manera en que nosotros, sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano.
- El conocimiento espontáneo, ingenuo o de sentido común, por oposición al pensamiento científico.
- Conocimiento socialmente elaborado y compartido, construido a partir de nuestras experiencias y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.
- Conocimiento práctico que participa en la construcción social de una realidad común a un conjunto social e intenta dominar esencialmente ese entorno, comprender y explicar los hechos de nuestro universo de vida.
- Son a un mismo tiempo producto y proceso de una actividad de apropiación de una realidad externa y de elaboración psicológica y social de esa realidad.

Se puede evidenciar una cohesión entre las prácticas y los saberes, ya que estos últimos están condicionados por la manera en que el individuo percibe su realidad y construye un conocimiento social, y la práctica en cómo el individuo materializa esa información que le llega desde el exterior, en estos dos aspectos se evidencia claramente el proceso de objetivación y anclaje que propone Moscovici para la elaboración de las representaciones sociales.

❖ *Valores:* Dentro de la Teoría de las representaciones sociales de Moscovici se evidencia una clara intención por reintroducir los aspectos sociales dentro de las investigaciones psicológicas, es por esto que se propone una noción de actitudes desde una perspectiva social, considerándolas como procesos mentales que determinan las respuestas de los individuos hacia los estímulos de carácter social, a los que se les denominó valores (Perera, 2003). Kurtines, Azmitia y Gewirtz (como se cita en Baena, Martínez, F., Martínez, G., Restrepo, y Soto, 2009), afirman que los valores pueden ser personales o interpersonales, y se refieren a los contenidos semánticos, emocionales y simbólicos respecto a una construcción cognitiva, la cual caracteriza y diferencia a los individuos y a los grupos sociales. Desde el punto de vista comportamental, los valores que desarrollan los individuos están determinados por la interacción social, la dinámica cultural y el aprendizaje social. Así mismo los valores se relacionan comúnmente con aspectos de la moral, ya que constituyen hasta cierto punto un sistema evaluativo de aprobación o desaprobación de una situación, objeto o persona determinada (Baena, et.al., 2009).

A pesar de que las representaciones sociales se construyen de manera subjetiva, la influencia de lo externo es determinante: el entorno, las relaciones interpersonales, la participación en grupos sociales que desarrollan y se interesan por objetos, situaciones o conceptos específicos, etc. Finalmente ese entorno y la realidad social es la que entra a valorar las prácticas que se desarrollan en torno a los saberes que circulan cuando se constituyen las representaciones. Es aquí donde se evidencia claramente la pertinencia del desarrollo de estos tres aspectos que determinan en gran medida la constitución de las representaciones sociales, ya que no son aisladas, sino por el contrario se entrelazan y

además están inmersas dentro de los mecanismos de elaboración que proponen los principales académicos de la Teoría.

6.2.3 Relevancia de las representaciones sociales en el campo educativo

Como ya se ha mencionado anteriormente, las representaciones sociales permiten detectar esquemas subjetivos que se construyen a partir de experiencias respecto a un objeto, situación o concepto, y que se convierten en algo arraigado en los sujetos, hasta el punto de ser parte de su naturaleza y llegar a desarrollarlos para ponerlos en acción en cualquier situación. Y esto se logra finalmente como una consecuencia de las influencias del entorno social al que se pertenece, por lo que se convierte en esquemas subjetivos que se construyen a partir de la objetivación de los saberes o conceptos. Dentro del campo educativo la relación interpersonal es inevitable y la realidad social que allí se vivencia es básicamente la de la necesaria circulación de conocimientos socialmente elaborados y además compartidos. Dichos conocimientos son los que permiten dar sentido a las acciones educativas, y responder ante las situaciones y cuestiones que la realidad social del contexto imponen. Todos los actores educativos manifiestan sus representaciones sociales de diferentes maneras, pero lo hacen de manera constante a través de sus prácticas en relación con los demás.

La implementación del Estudio de las representaciones sociales en el campo educativo se remonta a la década de 1970 en Europa específicamente. Se han hecho numerosos estudios específicamente acerca de las concepciones y las evaluaciones de la relación pedagógica, y sobre las posiciones adoptadas por los docentes con respecto a su función, la imagen de su oficio, de su ejercicio y de su aprendizaje, y la transformación de las prácticas (Jodelet, 2011). Es así como el campo de la educación, de sus actores y dinámicas, se ha convertido en uno de los más fecundos y apropiados para ser estudiados a través de la teoría propuesta por Moscovici.

Dado que la presente propuesta investigativa tiene como objetivo central la identificación y caracterización de las representaciones sociales de los docentes que orientan la práctica pedagógica, es importante aclarar de qué manera se va a utilizar el concepto de representaciones sociales, partiendo de la serie de referentes conceptuales que se han expuesto anteriormente, en donde se ha podido definir y complejizar el concepto, lo que

permitió enfocarlo explícitamente en la categoría de evaluación, de la caracterización de esos saberes, prácticas y valores que se enmarcan en las representaciones sociales.

6.2.4 Evaluación de procesos que aportan al mejoramiento de la práctica educativa

“La evaluación debería ser considerada como un PROCESO y no como un suceso y constituirse en un MEDIO y nunca en un FIN” (Acevedo, 2001).

6.2.4.1 Evaluación es...

Dentro del discurso educativo, la evaluación ha sido un tema de grandes discusiones teóricas y académicas, por lo que concretar una sola definición del concepto es imposible, pues los contextos, los intereses y experiencias de los sujetos que actúan dentro del campo educativo, determinan en tiempo y espacio las perspectivas desde las cuales se pone en práctica la evaluación. Acevedo (2001) refiere que los procesos de evaluación han cambiado, pasando de una evaluación que se basaba especialmente en el criterio comparativo entre personas y que se apoyaba en procesos mayormente estadísticos, lo anterior hasta la década de los 60s, a una evaluación predominante en la década del 80 y 90, en la que lo importante era el logro individual de las personas respecto a ciertos objetivos previamente planteados. Esta última perspectiva igualmente ha pasado por cambios en las dos últimas décadas, reemplazándola por una evaluación en la que se pretende conocer los niveles de apropiación del conocimiento y la manera en que esos conocimientos se configuran en experiencias significativas que los evaluados otorgan a los aprendizajes.

Como se mencionó anteriormente definir concretamente el concepto de evaluación depende de las circunstancias y contexto en el que se enmarca el proceso, por lo que a lo largo de la historia varios autores han propuesto diferentes definiciones que Blanco, L. Á. (1996) recopila y cita textualmente; aquí se exponen algunas de estas:

La evaluación es el proceso mediante el cual las partes, los procesos o resultados de un programa se examinan para ver si son satisfactorios con referencia a los objetos establecidos, a nuestras propias expectativas o nuestros estándares de excelencia (Tuckman, 1975).

La evaluación es la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante (Bloom, et al, 1975)

Evaluación es el proceso que tiene por objetivo determinar en qué medida se han conseguido los objetivos previamente establecidos (Tyler R. W, 1982).

Evaluar hace referencia al proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente establecido, como base para la toma de decisiones (De la orden, 1982)

La evaluación es el proceso de descubrimiento de la naturaleza y la valía de algo a través del cual aprendemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras relaciones con los otros y con el mundo en general (Proppe, 1990)

La evaluación es como un proceso de conocimiento que debe desembocar en un juicio fundamentado. Es un ejercicio social que tiende a ampliar el conocimiento y la conciencia de los individuos en este proceso sobre sus acciones, y debe entenderse en referencia a la institución, el tipo de aprendizaje y la noción de hombre- sociedad que se promueve. Evaluar es parte inherente del proceso de enseñanza- aprendizaje, parte del hecho educativo y por lo tanto, está relacionado con todo lo que interviene en este proceso: alumnos, profesores, programas, metodología, clima escolar y recursos materiales (Santoyo, 1998).

Las anteriores definiciones están organizadas en orden cronológico, con esto no se quiere dar a entender que las primeras ya no tienen validez o son obsoletas, por el contrario se evidencian transformaciones en los objetivos y finalidades de la evaluación, pero se marca una tendencia clara hacia la concepción de la evaluación como un proceso y no como un momento o fase de la educación. Dicha transformación muestra cambios desde el punto de vista de que lo que se evalúa son los logros u objetivos preestablecidos, pasando por la necesidad de la evaluación como proceso de análisis, autorreflexión y toma de decisiones con respecto al cumplimiento de estándares con necesidad de cambios o fortalecimiento y finalmente se llega a la evaluación como un proceso social que no se limita al campo educativo, sino por el contrario alude a la extensión de la comprensión y reflexión con respecto al entorno que rodea a los sujetos y a su relación con los otros.

6.2.4.2 *Características, aspectos y funciones de la evaluación*

A partir de las investigaciones y estudios que se han realizado en torno a la evaluación, Rosales (2014) propone que la evaluación cumple con las siguientes características:

SISTEMÁTICA	• Establece una organización de acciones. • Objetivos como criterios que siguen una secuencia lógica
INTEGRAL	• Constituye una fase constante del proceso evaluativo. • La información que se obtiene de cada uno de los componentes que están relacionados con el desarrollo orgánico del sistema educativo
FORMATIVA	• Su objetivo consiste en perfeccionar y enriquecer los resultados de la acción educativa. • El valor de la evaluación radica en enriquecer a los actores que participan del proceso
CONTINUA	• Proceso permanente y continuo. • Cubre todo el proceso de acción del sistema educativo. • Sus efectos afectan el antes, durante y después del proceso educativo.
FLEXIBLE	• Criterios, procedimientos e instrumentos pueden variar en tiempo y espacio de los diferentes procesos educativos .
RECURRENTE	• Reincide a través de la retroalimentación.
DECISORIA	• Datos e información que arroja facilita la emisión de juicios de valor.

Figura 2: Características de la evaluación

Rotgel (como se cita en Rosales, 2014) propone los siguientes aspectos que enriquecen las características y que toda evaluación debe tener:

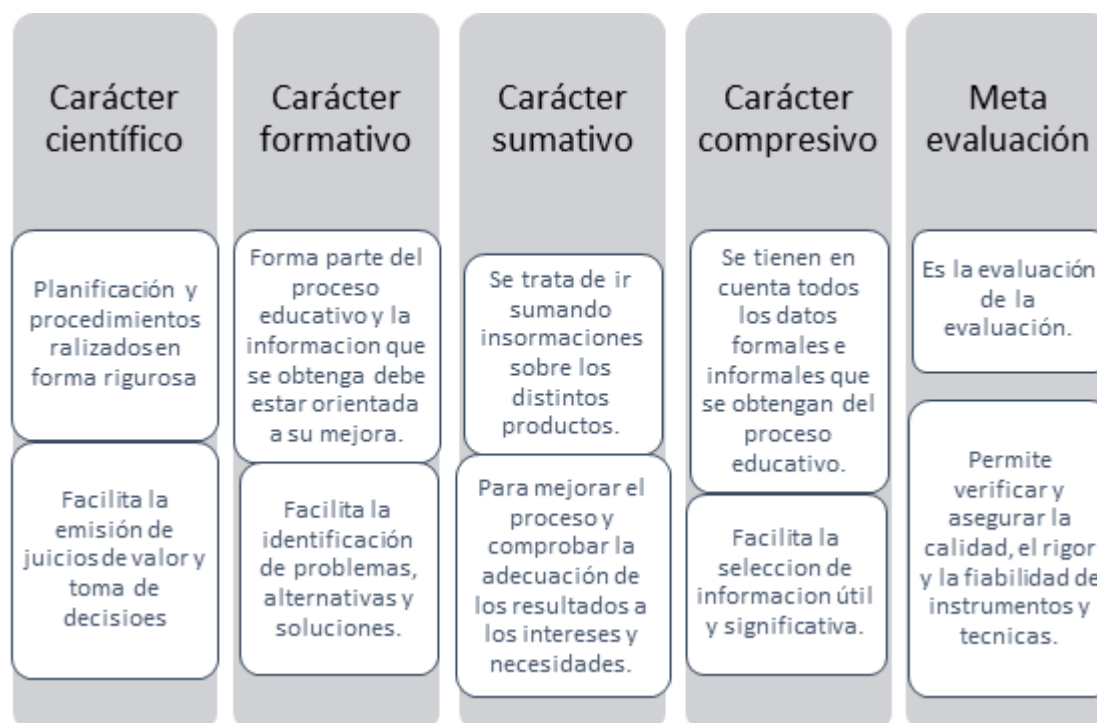


Figura 3: Funciones de la evaluación

Las funciones de la evaluación son muy diversas y dependen de las intencionalidades que se tengan al desarrollar el proceso. Algunas de las que nombra Casanova (2007), quien retoma a De Ketele y Roegiers, son la funcionalidad “(...) predictiva, de regulación, formativa, prospectiva, de control de calidad, descriptiva, de verificación, de desarrollo, etc.” (p. 12). Dentro de estas funciones, la formativa y la sumativa se destacan pues se considera que el resto resultan en aplicaciones concretas de estas dos (Scriven, M. S., 1967).

Función sumativa de la evaluación

En esta función la evaluación si tiene un momento definido, ya que se trata de la valoración que se hace de los productos o procesos terminados. Su finalidad es determinar el juicio valorativo final. Esta se aplica en un momento concreto, final, cuando entra en juego la característica decisoria de la evaluación. Esta evaluación no es aplicable a todo el proceso

educativo, aunque si supone una comprobación sistemática del proceso en unos momentos específicos. (Casanova, 2007)

Función formativa de la evaluación

La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa (Casanova, 2007)

Esta evaluación implica una actividad simultánea, paralela y continua del proceso evaluativo en la actividad educativa que se desarrolla. Esto permite que se identifiquen fortalezas que pueden potenciarse y debilidades que pueden reforzarse o superarse en el camino, así se posibilita una actividad regulada de los procesos de enseñanza y aprendizaje, además, se propicia la retroalimentación y hetero-evaluación de los procesos entre los actores evaluadores y los evaluados.

Por otra parte, dentro del sistema educativo, los procesos de enseñanza pasan por una serie de etapas, la evaluación es una de ellas, pero dependiendo de la metodología que se vaya a utilizar, esta puede ser reducida a la verificación de la memoria temporal de los contenidos o por otro lado al proceso por medio del cual se generan modificaciones que se crean en los estudiantes evidenciados en sus saberes y prácticas que se reflejan en cambios actitudinales, de lo cual habla Lafourcade (1977) en la evaluación de los aprendizajes, al definirla como la etapa de un proceso que adquiere sentido dependiendo del contexto en el que se desarrolla. Igualmente menciona que si la escuela otorga más importancia a la información factual, el proceso evaluativo se reducirá a la elaboración de logros que den cuenta de la cantidad de información acumulada. Por el contrario si la estrategia metodológica de los procesos se ha empeñado en reforzar el aprendizaje del espíritu crítico, la evaluación consistirá en un conjunto de procesos más complejos que intentarán verificar la apropiación de conductas y la medida de su desarrollo.

6.2.5 La evaluación en lo local

Como se mencionó anteriormente, el desarrollo de los procesos evaluativos depende en gran medida del contexto y las situaciones que lo rodean. Es por esto que se hace necesario abordar los conceptos desde algunas instituciones locales, que permitirán centrar la investigación y localizar los conceptos desde miradas nacionales, que finalmente rigen hasta cierto punto los procesos que se desarrollan en el contexto nacional.

6.2.5.1 Desde el Ministerio de Educación Nacional

Como institución cuya misión es "Garantizar el derecho a la educación con criterios de equidad, calidad y efectividad, que forme ciudadanos honestos, competentes, responsables y capaces de construir una sociedad feliz, equitativa, productiva, competitiva, solidaria y orgullosa de sí misma" tienen como guía la siguiente afirmación sobre lo que considera como evaluación y que supone un lineamiento para los procesos evaluativos de las instituciones educativas del país:

La evaluación, como elemento regulador de la prestación del servicio educativo permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad.

La evaluación mejora la calidad educativa. Los establecimientos educativos pueden adelantar procesos de mejoramiento a partir de los diferentes tipos de evaluación existentes. (Ministerio de Educación Nacional, 2010)

6.2.5.2 Desde la Universidad Pedagógica Nacional

En el marco de la investigación la institución donde se lleva a cabo es la Universidad Pedagógica Nacional, dentro del Departamento de Biología específicamente, por lo que es pertinente exponer de igual manera lo que por evaluación se tiene dentro de los marcos institucionales, por un lado y de manera más general, está la Evaluación establecida desde el Reglamento de pregrado de la universidad que se aplica para todos los programas académicos que allí se ofrecen, desde ahí la evaluación es

(...) un proceso integral, formativo y permanente, cuya finalidad es construir espacios de crecimiento humano y social que promuevan el desarrollo de los contenidos y valores del conocimiento, de la ética y de la estética, en el campo profesional específico de los

maestros, y por referencia a un compromiso con la construcción de la Nación, el fortalecimiento de la democracia y la paz social. Comprende la evaluación de los aprendizajes, lo cual permite valorar el desarrollo de competencias, actitudes, aptitudes, conocimientos, habilidades y destrezas del estudiante, en un contexto y programa académico determinado.

Permite además, el diseño e implementación de estrategias para cualificar el desarrollo del estudiante, con miras a alcanzar la excelencia académica. La evaluación de los aprendizajes incluye la calificación (Reglamento estudiantil de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional, 2007)

6.2.5.3 *Desde el proyecto curricular de Licenciatura en Biología*

Dentro de la universidad, cada departamento plantea sus propios reglamentos internos, definiendo los parámetros de cada licenciatura, claro está, tienen en cuenta el reglamento general de la universidad principalmente, adicional cada uno tienen unas necesidades particulares dentro de sus procesos de enseñanza y formación de los futuros maestros de cada área, por lo que a partir de eso se rige su normatividad.

Desde el departamento de Biología particularmente, se maneja un concepto de evaluación con el que se pretende guiar y apoyar el proceso de formación de maestros de Biología. En el proyecto curricular de Licenciatura en Biología la evaluación tiene una doble implicación, por una parte en el proceso formativo de los estudiantes y por otra en la ejecución del proyecto como tal, hablando de la evaluación investigativa, con lo que se promueve la toma de decisiones y el cambio. A partir de unos lineamientos fijados por el departamento, se deduce que la evaluación tiene funciones de formación y mejoramiento de los procesos, donde se busca una complementación entre las expectativas y los logros, a partir de la elaboración de unos juicios de valor y la toma de decisiones acordes a los resultados que se obtuvieron durante el proceso. Además se prevé la participación democrática del qué, cómo y para que se evalúa, de manera que durante los procesos se validen la participación y responsabilidades de toda la comunidad académica (Reglamento estudiantil, Departamento de Biología, Universidad Pedagógica Nacional, 1998)

En lo anterior se evidencia una tendencia marcada a la evaluación como proceso, que se da en acciones sociales que implican la participación de toda la comunidad, y donde entran en juego las experiencias, expectativas y conocimientos académicos como de saberes de sentido común.

6.2.6 Formación de maestros

Desde el Ministerio de educación Nacional propone que las carreras de educación superior que forman a los futuros maestros del país deben tener como propósito

“formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo” (Ley 115 de 1994, citado en La Práctica Pedagógica como Escenario de Aprendizaje, MEN, s. f).

Los Lineamientos Propuestos En el reglamento del proyecto curricular de Licenciatura en Biología, Propende ante todo a “entender el desarrollo humano integral, así como posibilitar la generación de elementos culturales que den paso a la autonomía, al compromiso y a la expresión de la singularidad para aportar bases hacia la construcción de una conciencia colectiva y de desarrollo de las potencialidades de cada cual” (Reglamento estudiantil, Departamento de Biología, Universidad Pedagógica Nacional , 1998)

6.2.7 Práctica pedagógica

Al ser un componente fundamental en la formación de maestros del país, es necesario comprender las implicaciones que esta tiene en el contexto educativo, para así poder analizar y comprender las representaciones que surjan en torno a la evaluación de la misma.

En primer lugar la práctica pedagógica de los maestros del país está concebida desde el Ministerio de Educación Nacional (s. f) de la siguiente manera:

(...) la práctica pedagógica se concibe como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica,

donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados. (p. 5)

Por otro lado desde el proyecto curricular de Licenciatura en Biología la práctica pedagógica está concebida como el núcleo de las acciones educativas, en las que el estudiante se encuentra con problemas reales de la educación, el maestro en formación se piensa como tal y debe determinar las acciones a seguir, teniendo en cuenta sus creencias, ideas e historia de vida. Acá se pueden evidenciar las representaciones sociales que tienen los profesores pues lo anterior no niega que la realidad social influye en esas ideas subjetivas, y que existen ciertas condiciones y situaciones históricas y culturales que configuran significativamente las acciones decisorias.

En el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013), el Ministerio reconoce la pedagogía, la investigación y la evaluación como ejes de articulación que son transversales a la formación inicial, en servicio y avanzada de los educadores, en donde la práctica pedagógica, el diseño curricular y la identidad y rol del docente actúan como puntos de confluencia. Particularmente, en formación inicial se da relevancia a la necesidad de involucrar la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica con la finalidad de contribuir en la consolidación y conformación del saber y el conocimiento pedagógico y didáctico fundamentales en la labor educadora (Ministerio de Educación Nacional, s. f).

7 MARCO LEGAL

La resolución 02041 del 3 de febrero de 2016, en la que se establecen las características de la calidad de los programas de educación superior de Licenciaturas de Colombia, al igual que las condiciones para obtener, renovar o modificar el registro calificado, también disponen de los parámetros que debe regir normativamente a la formación de docentes y de la manera

en que se debe desarrollar la práctica pedagógica con miras a cumplir los requerimientos que allí se exponen.

En cuanto a la formación docente la resolución 02041 del 3 de febrero de 2016 especifica:

Que la excelencia de los educadores depende de las características de su formación inicial, continua y posgraduada, y en ese proceso cumple un papel destacado la educación que se imparten en los programas de Licenciatura que ofrecen las instituciones de educación superior.

Que el educador debe tener formación específica en pedagogía, didáctica de los saberes escolares y las disciplinas, lo que le permitirá orientar procesos educativos, acompañar y promover la formación integral, los aprendizajes de los estudiantes, además del desarrollo de valores, tomando en consideración sus contextos particulares.(p. 2)

Lo que supone que la institución de educación superior y las áreas de conocimiento en que se forme el maestro determinan en gran medida la calidad del desempeño cuando este ejerza su profesión, teniendo en cuenta que los contextos son dinámicos y poseen particularidades que de hecho aíslan muchas veces al docente de las normatividades que se le exigen para poder responder a las necesidades de su entorno.

Con respecto a la práctica pedagógica la resolución expone que:

Los programas de Licenciatura deberán asegurar que los estudiantes adquieran preparación en la práctica pedagógica. En ella, los estudiantes de Licenciatura deben comprender y apropiarse las dinámicas del aula y su contexto, reconocer las diferencias y modalidades de formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, y asociarla con la disciplina que se enseña y con las situaciones, eventos o fenómenos que dicha disciplina conlleva.(p. 7)

De igual manera determina la cantidad de créditos que se deben otorgar al espacio de práctica pedagógica durante el desarrollo de la carrera de licenciatura, como condición que supone la posibilidad de que sus objetivos se lleven a cabo.

La práctica pedagógica debe corresponder como mínimo, a cincuenta (50) créditos presenciales del programa a lo largo de la carrera. La institución de educación superior determinará en qué momento del plan de estudios debe empezar la práctica pedagógica, garantizando en todo caso

que la misma inicie antes de que el estudiante complete los primeros cincuenta (50) créditos del programa de Licenciatura. (Resolución 02041 de 2016, MEN)

8 MARCO METODOLÓGICO

El presente proyecto de investigación se define desde el paradigma interpretativo que permite profundizar en los diferentes motivos de los acontecimientos de interés para la investigación, ya que este no busca hacer generalizaciones, si no que por el contrario se ve la realidad como algo dinámico e interactivo y en efecto desde una perspectiva holística, donde se tiene en cuenta el comportamiento del otro como sujeto autónomo y crítico, que comparte significados considerándose comunicativo. “Los propios individuos construyen la acción interpretando y valorando la realidad en su conjunto de modo analítico-descriptivo. Desde el contexto se le da su significado pleno. (Ricoy, 2006).

Definiéndolo desde la propuesta investigativa, este paradigma permitió que la información y la recopilación de datos que se obtuvieron a lo largo del desarrollo fuesen dinámicos, ya que cada sujeto estuvo en la capacidad de darle una connotación distinta al objeto de investigación, lo que facilitó la obtención de los resultados, aportando diferentes puntos de vista y evidencias de las formas de práctica de la evaluación.

El enfoque es cualitativo que como lo menciona Martínez (2013) “su objeto es el desarrollo de conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en medios naturales dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes” (p. 6). Es multi-metódico pues se vale de varias técnicas y herramientas para obtener la información; adicionalmente no hace generalizaciones, por el contrario se centra en la particularidad de lo obtenido a lo largo del desarrollo de la investigación, como lo son las representaciones sociales de los maestros sobre evaluación que surgieron a partir de la investigación, las cuales no estuvieron predeterminadas de ninguna manera, y de igual forma estuvieron alejadas de cualquier tipo de juicio de valor, dándole más importancia a las particularidades de los saberes y prácticas de cada sujeto.

En consecuencia a lo anterior la metodología de esta investigación es la investigación-acción la cual permite estudiar las prácticas educativas en sus escenarios naturales, encaminadas a comprender las situaciones del profesorado, las cuales se constituyen en situaciones problema que son susceptibles de mejoras. Además se menciona que en la gran mayoría de casos los investigadores son personas que están implicadas dentro de las realidades que son objeto de estudio; para el caso de esta investigación el interés tiene un matiz personal; por lo que la investigación- acción fue la metodología más propicia para la indagación sobre las representaciones sociales de los docentes, que orientan la práctica pedagógica nivel II del proyecto curricular de Licenciatura en Biología pues esta facilitó obtener la información que conllevó a la identificación de las tendencias sobre evaluación en cuanto a la actividad reflexiva, y a aportar elementos que pueden llevar a cambios en las prácticas evaluativas de proyecto curricular, que completaría la actividad transformadora; actividades que, como se mencionó anteriormente, caracterizan al método.

8.1 OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN

8.1.1 Población

En el desarrollo de la investigación se contó con la participación de 14 maestros de la Universidad Pedagógica Nacional adscritos al proyecto curricular de Licenciatura en Biología y que asesoraron estudiantes de práctica pedagógica II durante el periodo 2017- 1. Los criterios que se manejaron para la participación de los maestros fue principalmente que tuvieran interés, disposición y tiempo para colaborar con la investigación. Dentro de la población seleccionada también se tuvieron en cuenta estudiantes del departamento de biología los cuales debían estar realizando la práctica pedagógica II y que de igual manera contaran con tiempo, disposición y voluntad de hacer parte de la investigación.

8.2 FASE 1: INDAGACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Para esta fase se implementó un taller (ver anexo 1) que se dividió en dos momentos:

1. Taller de palabras: ¿y entonces que es evaluar?

[illegible]

Figura 4: Taller de palabras (AMA)

El objetivo de este taller fue que los maestros priorizaran esas palabras, que luego serían insumo para organizar los conceptos, para el desarrollo de la segunda parte del taller.

2. Mapa mental

Evolution

- Dependence
 - Phylogenetic
- Genetic Drift
- Transgenic
- Cretaceous
- Trends & Regulators
 - Phylogenetic
 - Molecular Biology
- Molecular Biology
 - Phylogenetic
 - Molecular Biology
- Phylogenetic
- Molecular Biology

Figura 5: Taller de palabras (CAD)

cerebro, pues según Buzan (1996) “un mapa mental es dibujar un organigrama que va recogiendo, mediante formas, colores y dibujos, todos los puntos importantes de un tema, e indica gráficamente sus distintas relaciones, imitando así la forma en que el cerebro procesa

la información y que constituye nuestra manera natural de "pensar". La memoria, la concentración, la lógica, la creatividad (...)” (p. 24) siendo esta la principal forma de caracterizar las representaciones sociales que tienen los maestros sobre evaluación y así poder facilitar una organización de ideas y lograr entrever aquellas representaciones sociales que en efecto en el discursivo, podrían quedar ahogadas o enmascaradas.

La finalidad de esta fase fue identificar y caracterizar las representaciones sociales reales de los maestros en cuanto a las tres categorías: saberes, prácticas y valores.

8.3 FASE 2: IDENTIFICACIÓN DE APORTES

Entrevista

En esta fase se utilizaron dos entrevistas semi-estructuradas, pues este tipo de entrevista permite realizar preguntas abiertas orientadas hacia la información que se quiere (Araya, 2001) de esta manera las preguntas abiertas dan la oportunidad de obtener más matices de la respuesta del entrevistado. Dentro del desarrollo de esta investigación que es de tipo cualitativa, se tiene en cuenta que un instrumento como la entrevista aporta la mayor parte de la información, ya que el corte subjetivo de las representaciones sociales limita la conjetura a priori a partir del taller. Schwartz, H. J., & Jerry, V. G. (1999) lo sustentan al decir que “cuando se utiliza la entrevista para reconstruir la realidad de un grupo social, los entrevistados individuales son tratados como fuentes de información “general” ” (p. 62). La entrevista (ver anexo 2) que se hizo a los maestros se desarrolló utilizando como insumo el mapa mental realizado en la anterior fase para empezar a hilar sus definiciones, clasificaciones y caracterizaciones que giran en torno a su construcción personal sobre lo que es la evaluación y sobre como esta se desarrolla en la práctica. Por otra parte también se hizo una entrevista (ver anexo 3) a los estudiantes con el fin de contrastar la información aportada por los maestros.

8.4 FASE 3: CATEGORIZACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS

Esta fase se organizó y categorizó la información obtenida a través de matrices lo que se realizó de la siguiente manera:

Matrices

Para llevar a cabo la sistematización de la información arrojada por los instrumentos de investigación utilizados en este trabajo, se realizó la transcripción de cada una de las entrevistas realizadas, para posteriormente seleccionar los puntos de importancia a lo que de evaluación se refería el maestro y así poderlas organizar en unas matrices donde se organizaron las unidades de información.

Categorización

En la matriz de representaciones sociales (ver anexo 4), a cada entrevistado se le asignó un código que lo identificara a partir del seudónimo que utilizó en el desarrollo de las actividades, se debe tener en cuenta que el único instrumento que se utilizó para las matrices fue la entrevista, por lo que dentro de los códigos no se especifica de cuál se obtuvo la unidad de información. De esta manera se clasificaron los discursos dentro de las categorías principales, para esto se tuvo que poner en contexto todo lo investigado en el marco teórico, para poder clasificar las citas puntuales de los maestros sobre evaluación en las respectivas categorías. A partir de esto se realizó la matriz de las cuales emergieron una serie de subcategorías que relacionan las representaciones sociales que giran en torno a la evaluación para de esta manera finalmente desarrollar la matriz de los aportes (ver anexo 5) que dieron tanto maestros y estudiantes sobre esos aportes que tiene la evaluación en la formación de cada sujeto.

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS

Ya para este punto la discusión se dio en torno a las relaciones que emergieron a partir de las representaciones sociales que tienen los maestros sobre evaluación, contrastando de esta manera con los aportes que hacen los maestros durante el proceso formativo, a los estudiantes que desarrollan la práctica II.

9 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el siguiente apartado se presentan y discuten los resultados obtenidos a lo largo del desarrollo de este proyecto de investigación. Para ello se tuvieron en cuenta una serie de

actividades que permitían hilar los talleres, y dar cuenta de los objetivos propuestos. La primera actividad fue un taller en el que los maestros debían priorizar una serie de palabras que estaban enmarcadas dentro de la evaluación, esto fue insumo para que después construyeran un mapa mental en el que recopilarían todo aquello que por evaluación entienden y asocian, para finalmente dar paso a una entrevista semiestructurada en la que de manera dialógica podían expresar lo que en el mapa mental plasmaron, haciendo relaciones más puntuales con procesos personales y de las dinámicas que circulan en el desarrollo de la práctica pedagógica II.

A continuación, se presentan los resultados en términos de las representaciones sociales que sobre evaluación tienen los maestros que orientan la práctica pedagógica II del proyecto curricular de Licenciatura en Biología, vistas desde los saberes, prácticas y valores de los mismos, seguido de la identificación de los aportes que ellos hacen a los estudiantes durante ese proceso, y finalmente se muestran las relaciones que se tejen entre esas representaciones y los aportes que hacen a los estudiantes que orientan en la práctica.

9.1 CARACTERIZACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Para el reconocimiento de las representaciones sociales que los maestros tienen sobre la evaluación se hizo una sistematización de la entrevista semiestructurada que se implementó con cada uno de ellos, a través de una matriz que organiza la información bajo las tres categorías generales: los saberes, las prácticas y los valores, que según Moscovici (1961) le permiten al sujeto establecer un orden del mundo material y social, con respecto a la manera en que este se desenvuelve en su realidad, al igual que promueven los procesos comunicativos entre los miembros de un grupo. De esta manera, se pueden configurar las representaciones sociales que buscan comprender las realidades y determinan la conducta de los individuos.

Esta primera parte del análisis da cuenta del primer objetivo específico de esta investigación que es *Caracterizar las representaciones sociales sobre evaluación de los maestros que asesoran la práctica pedagógica II*.

En cada una de las tres categorías se identificaron las tendencias de las representaciones sociales que circulan entre los maestros del proyecto curricular de Licenciatura en Biología con respecto a la evaluación de la práctica pedagógica II, tendencias que emergieron como las subcategorías.

9.2 CATEGORÍA SABERES

9.2.1.1 Subcategoría: Definición

En esta subcategoría los maestros expusieron desde sus propias construcciones diferentes formas de definir la evaluación, lo hicieron apoyados en un mapa mental que previamente habían construido a partir de la priorización de palabras, lo que permitió que en la lectura del mapa se dejara entrever en cada uno de ellos el discurso que orienta el desarrollo de los procesos evaluativos que llevan a cabo, desde la forma en que están entendiendo el proceso.

La acción de definir un concepto implica agrupar los elementos más esenciales del objeto para conceptualizarlo y diferenciarlo, y esto se hace a través de un proceso que

(...) se estructura mediante una sucesión de enunciados, de los cuales el primero remite al género al que pertenece aquello que es definido, y los restantes agregan, cada uno, un rasgo o “diferencia” más específicos que el anterior hasta lograr que el concepto se distinga inequívocamente de cualquier otro. (Roqueta, 2001, p. 9)

Para determinar esta subcategoría se tuvo en cuenta que dentro del discurso del maestro se estableciera un significado del concepto, identificando que para la mayoría la evaluación se define como un concepto que denota un proceso, que es para algunos constante y permanente, que además incluye elementos cognitivos y sociales, a tal punto que se configura en un proceso natural. Como proceso los maestros enfatizan en la idea de que no se puede centrar a la evaluación en uno o varios momentos concretos, sino que está inmerso en todo el desarrollo de la práctica. En los siguientes enunciados se evidencian algunas de las definiciones dadas por los maestros:

“Para mí la evaluación es un seguimiento constante de un

proceso de aprendizaje y de enseñanza pero no es una finalidad”. (KXX)

“Evaluar es un proceso que normalmente realizamos todos porque todos no solamente evaluamos a otros si no también nos evaluamos nosotros mismos”.
(ANM)

También se encontró que varios de los maestros relacionan esa categoría de proceso con la retroalimentación ya que consideran que esta última se debe llevar a cabo permanentemente, con el fin de mejorar las dificultades y reforzar las fortalezas en el camino. Algunas otras definiciones se enfocan en la evaluación como un mecanismo de autorreflexión, como una experiencia que continuamente influye en el sujeto y que le permite evidenciar su proceso, aunque en este caso sea inevitable dejar totalmente a un lado las relaciones de poder que se dan en el proceso de evaluación a causa del control social que se ejerce sobre la escuela. Finalmente algunos incluyen en su discurso el ejercicio de seguimiento o pasos que el maestro debe llevar a cabo para finalmente poder determinar una cualificación.

En el desarrollo de esta categoría se evidencia lo que trabaja Blanco, L. Á. (1996) cuando expone una serie de definiciones para el concepto de evaluación, lo que le da fuerza a la idea de que construir y generalizar una conceptualización concreta del término evaluación es imposible, pues depende directamente del contexto y el tiempo en que se esté desarrollando, a pesar de que son definiciones diferentes, en el fondo se logra entrever una relación fuerte entre ellas, al igual que sucede en los maestros, ya que se podrían hacer conexiones o relaciones de causa y efecto entre ellas. Se considera igualmente que el nivel y campos de formación de los sujetos, así como el espacio social en el que se desenvuelven, influye directamente en las construcciones sobre evaluación que este hace y lleva a la práctica.

9.2.1.2 Subcategoría: Objetivos

En esta subcategoría los maestros se enfocaron en mostrar y describir lo que para ellos son las finalidades o intencionalidades del desarrollo de la evaluación. “(...) todo el comportamiento humano está orientado por objetivos explícitos o implícitos, consientes o inconscientes. En consecuencia, toda acción humana presupone, para ser llevada a efecto, la

existencia de objetivos.” (Didáctica general, s.f). Así los maestros justifican la importancia del desarrollo de la evaluación, tanto en la asesoría de la práctica específicamente, como en general en los procesos educativos que se llevan a cabo durante la formación de maestros.

Para establecer esta categoría se encontró que varios maestros describen desde su experiencia y sus construcciones, qué los orienta en el desarrollo de la evaluación, encontrando así que para la mayoría esta tiene una finalidad, no vista como una meta a la cual llegar, sino que debe irse construyendo en el camino y de manera continua, que busca promover en los sujetos ejercicios de reflexión, análisis y reconocimiento que permitan que este pueda redirigir sus procesos para fortalecer o corregir la forma en que está llevando a cabo su formación, en pro de mejorar. Así mismo que el sujeto otorgue significados y aumente la complejidad del sentido de lo que hace y sus conocimientos. Finalmente algunos de los maestros aluden a que la finalidad inmediata de la evaluación, vista desde lo normativo, es el valor cualitativo. En las siguientes citas se evidencian algunos de los objetivos que los maestros otorgan a la evaluación:

“La evaluación tiene una intención, así no sean las intencionalidades que desde lo normativo está establecido, pienso que siempre hay una intención en términos de lograr construcciones, movilización de pensamiento, de crear posibilidades, de ver como el chico hace algo con ese conocimiento, de ver como lo apropia en su vida... le aporta posibilidades a esos otros que están en el aula”. (AMA)

"La finalidad de la evaluación es pensar y pensarse". (TIA)

En coherencia con los resultados expuestos anteriormente, Acevedo (2001) hace un recorrido histórico en el que refiere que para la década del 80 y 90, la evaluación era vista como un mecanismo para lograr unos objetivos previamente planteados, se reconocía como un fin al cuál los estudiantes debían llegar, sin tener en cuenta si trascendía o no, situación que ha venido cambiando en las dos últimas décadas cuando se le empieza a dar una mayor importancia a los niveles de apropiación del conocimiento y lo significativo que puede llegar a ser este en la vida y formación del estudiante. Así se puede llegar a relacionar que los

maestros han configurado los objetivos o finalidad de la evaluación en términos de una transición entre un pensamiento y otro, llegando así a plantear objetivos previamente a los procesos educativos, pero bajo la condición de que deben cambiar en el camino, ajustándose a las necesidades de los sujetos que participan en los procesos evaluativos, así se le da una particularidad a estos últimos. Finalmente se evidencia que la finalidad vista como una meta, se remite a las normatividades que implican procesos de tipo cualitativo.

9.2.1.3 Subcategoría: Componentes

Esta subcategoría emerge a partir de descripciones de los elementos que los maestros consideran que componen a la evaluación, que hacen parte fundamental del proceso y que posibilita que este se lleve a cabo. La subcategoría se definió partiendo de que se considera que un componente “(...) es aquello que forma parte de la composición de un todo, se trata de elementos que a través de algún tipo de asociación o contigüidad, dan lugar a un conjunto uniforme” (Pérez y Gardey, 2010). De esta manera se pueden identificar los elementos a los que los maestros dan mayor importancia y que de cierta manera engloban todo lo que implica desarrollar un proceso evaluativo.

Dentro de los componentes más frecuentes están los sujetos, a quienes se les da un gran valor e importancia dentro de la evaluación, el contexto, la cultura, los sentidos que los sujetos dan al proceso, en relación a su ser y en relación con los otros, pues ese proceso se puede dar a nivel individual y colectivo; individual desde el ejercicio de mirarse a sí mismo en sentido de qué mejoró, qué cambió y qué debe transformar a futuro, y desde el colectivo en cuanto a lo que los otros pueden aportar y decir sobre el proceso. Igualmente un componente fundamental y que es transversal en la evaluación es la experiencia, pues esta determina lo que se sabe, lo que se conoce y lo que se hace, en torno al desarrollo de la evaluación.

Algunos maestros describen como componentes a las funciones sumativas y formativas de la evaluación, que Scriven, M. S (1967) confiere como dos de las funciones más importantes, ya que dentro de ella se puede integrar el resto, como por ejemplo la predictiva, de control, de regulación, etc., el autor dice que la sumativa tiene un momento definido pues pondera el resultado final de un proceso. En cuanto a esta función, los maestros

dicen que es la que más domina el ambiente educativo, pues al valor cuantitativo, de patrones, numérico, se le confiere más importancia, ya que se constituye en elemento de poder y de control. La función formativa es descrita por el autor como aquella que valora el proceso, y que supone una rigurosidad en la obtención de datos, que permitan conocer en todo momento el desarrollo de la evaluación, lo que facilita la toma de decisiones oportunas que permitan mejorar o perfeccionar el proceso que se está evaluando (Casanova, 2007). Para los maestros esta función deja a un lado el patrón y se enfoca más en los significados que el estudiante le da a los conocimientos, desarrollos y transformaciones, que el proceso le esté confiriendo a su formación. A continuación se presentan algunas evidencias de los componentes expuestos por los maestros:

"Yo diría que lo fundamental que conforma la evaluación es experiencia, porque lo q sabe de evaluación, lo que conoce de evaluación, lo que haces con respecto a la evaluación lo hace fundamentalmente la experiencia"(HXX)

"Lo que compone la evaluación son sujetos; contexto, sentido de proyección, la cultura, otro componente puede ser de tipo emocional pues la vida de uno finalmente también hace parte de la evaluación"(TIA)

9.2.1.4 Subcategoría: Contexto

La subcategoría contexto surge del dialogo con los maestros en donde se mencionan diferentes escenarios sociales que atraviesan a la evaluación y que influyen de manera determinante en el desarrollo de la práctica evaluativa. Ortiz (2010) establece que "(...) el contexto es una especie de dispositivo, un conglomerado de factores que influyen sobre los resultados de un proceso específico. Este punto de vista es interesante porque nos permite considerar ciertos factores para influir en lo que estamos buscando" (p.2), y enfatiza particularmente en la práctica evaluativa, ya que relaciona el contexto desde una mirada educativa, cuando Cole (como se cita en Ortiz, 2010) diferencia el contexto que la rodea del contexto que la enlaza:

La práctica educativa está “rodeada” por una serie de circunstancias tempo espaciales, culturales e históricas que la determinan en cierta medida pero a su vez, en su interior, en la práctica docente propiamente dicha, se suceden una serie de eventos o procesos que la “enlazan” para lograr sus fines. (p. 2)

Dentro del campo educativo se menciona constantemente el contexto, ya que esas circunstancias que se mencionan anteriormente son las que finalmente influyen en los procesos educativos. Dentro de esta categoría se encontró que los maestros consideran que aspectos de tipo cultural, político y económico inciden permanentemente en la evaluación, ya que este es un proceso integral en el que reposan intereses de tipo mundial y local. Así mismo las condiciones de los sujetos, como sus condiciones de vida, el ambiente en el que se desenvuelven y sus experiencias determinan en gran medida las condiciones y caminos que puede tomar la práctica y la evaluación de la misma. La evaluación tienen muchos lugares de discusión, y cada uno media desde sus intereses y objetivos, desde los maestros de la universidad los lugares que más influyen en sus prácticas evaluativas son el Ministerio de Educación, la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL y el DBI (Departamento de Biología), ya que estarían constituyendo la los estamentos legales e institucionales por los que la mayoría se guía. Aunque los contextos anteriormente mencionados permean la práctica evaluativa de algunos de los maestros, se evidencia que lo que sucede con el sujeto, sus emociones y experiencias, priman sobre aquellas normatividades que se inscriben desde lo legal e institucional, incluso aún más que los productos finales del proceso.

"los factores q intervienen en la evaluación son la cultura en la que está inmersa, factores políticos, económicos, de interés mundial, de interés local, las condiciones de vida de los sujetos particulares con los que uno interactúa, las emociones entre los actores(profesores, estudiantes, la comunidad) y el ambiente en ocasiones también puede incidir en la evaluación "(TIA)

"En la evaluación interviene ese marco político curricular, político me refiero a la posibilidad de este me cae bien este no, en términos de la academia en general, porque también sucede dentro de la academia aunque no debería suceder, en términos del

currículo porque hay unos contenidos claros y unas habilidades, unos procedimientos, unos contenidos en general q hay que evaluar desde lo conceptual, procedimental, lo actitudinal; hay unas cosas que hay que evaluar que se piden como estándares mínimos para poder cumplir" (ARD)

Ortiz (2010) cita a Edwards, R. y Miller, K. para describir el contexto “(...) no como algo que preexiste a la práctica sino más bien como algo que se lleva a cabo a través de las prácticas. Entonces las prácticas docentes construyen contextos para el aprendizaje a medida que se realizan en un sentido expansivo y ecléctico, <<construyen al construirse>>.”(p. 5) Las concepciones sobre contexto dentro del proceso evaluativo, no se constituye entonces solo en los factores externos o situaciones alrededor del desarrollo de la misma, sino que también la práctica evaluativa se configura como un contexto en sí misma, lo que permite decir que las prácticas evaluativas del maestro toman un papel decisivo en las transformaciones y constituciones de los contextos que envuelven a los sujetos que participan de ella.

9.3 CATEGORÍA VALORES

9.3.1.1 Subcategoría: Enfoque en el sujeto

Esta categoría emerge a partir del discurso de los maestros en los que se evidencia cómo ellos encaminan sus valores sobre evaluación, para que se enfoquen e influyan en procurar un fortalecimiento de los procesos y valores del estudiante de práctica, para el caso de la investigación. Villa Merino (2004) dice lo siguiente basándose en los aportes de Lévinas:

Actualmente es indudable que nos encontramos en un periodo de transición en muchos sentidos y donde en nuestro contexto los retos de la denominada sociedad informacional generan nuevas expectativas, y por lo tanto, demandan nuevas respuestas desde la ética, lo cual alcanza de plano asimismo a la educación y su sentido. Las cuestiones y sus respuestas provienen y devienen del otro o la otra, sin pretensión de reciprocidad en principio.” (p. 7)

Lo anterior permite dar peso a las ideas de los maestros de cuando dicen que la evaluación ante todo es un proceso ético, con el que se espera que los sujetos evaluados transformen y fortalezcan sus procesos en miras de mejorar. Para algunos es fundamental construir lazos de afectividad para darle sentido al desarrollo de la evaluación, pues esta debe permitir construir con el otro. En el enfoque en el sujeto, los maestros mostraron gran interés por el bienestar integral de los estudiantes, promoviéndolo a través de generar procesos de autorreflexión y construcción de criterios propios, teniendo siempre en cuenta los intereses de los estudiantes y las singularidades de los sujetos.

"Yo evalúo no para decir su nota cuantitativa, sino para que esa persona tenga más elementos y que pueda ser mejor en su práctica y no para medirse" (GAT)

"Al momento de evaluar también hay que tener en cuenta esa experiencia, es el sujeto. Es un proceso ético que implica hablar de una autorreflexión de esa singularidad de esos sujetos" (AMA)

9.3.1.2 Subcategoría: Sentido común

La subcategoría de sentido común surge de aquellas construcciones que expresan los maestros en torno a la evaluación, y que denotan una relación entre los conocimientos desde lo académico y las construcciones que han hecho de estos a partir de sus experiencias, influenciados en gran parte por el contexto en el que se movilizan sus prácticas y discusiones respecto al tema. El sentido común es aquel conocimiento socialmente elaborado y compartido, que le permite a los sujetos un orden de su vida cotidiana, al igual que pensar en su entorno, sus relaciones interpersonales y la manera en que se desenvuelve y comunica dentro del grupo social en el que se desarrolla (Araya, 2002). A continuación se evidencian algunas de sus ideas:

"La evaluación es un proceso formativo de cualificación actitudinal, procedimental y de implementación, también el cómo valoramos la práctica del maestro es algo más holístico, mas sistémico" (AIC)

"En la evaluación hay que tener la totalidad del desempeño y se valora como el estudiante se desenvuelve en los contextos y cómo piensa relaciones y como las construye" (GAT)

Es así, como el sentido común de los maestros en torno a la evaluación se deja entrever, pues son construcciones subjetivas que se van configurando a partir de la experiencia y la comunicación, que se constituyen en un pensamiento natural, que le permite al sujeto defender sus ideas y conocimientos en cualquier ambiente y situación que le presente la vida diaria en el ejercicio o no de su profesión.

9.3.1.3 Subcategoría: Autorreflexión

Esta categoría se establece a partir del dialogo con los maestros, en el que expresan la manera en que la evaluación les atañe en lo personal, aquello que les permite desde su subjetividad, lo que les produce y afecta tanto en los espacios académicos cuando asesoran la práctica pedagógica, como en su vida cotidiana. Considerando que la autorreflexión es:

(...) un proceso a través del cual, el sujeto, de forma consciente, analiza detenidamente sus estrategias del pensar, sus acciones cognoscitivas, motivaciones, formas de actuar y relacionarse y cualidades personales en general, las compara con otros momentos de su actuación, o con otras personas, establece generalizaciones, llegando a elaborar juicios sobre sí de aceptación o rechazo a sus logros o dificultades para trazarse estrategias de comportamiento que le satisfaga.(Bernal y López, 2013,p. 64)

El ejercicio de pensarse la evaluación también les permitió establecer las debilidades que tienen ellos mismos en cuanto al desarrollo de los procesos evaluativos y que deben reforzar y profundizar, para mejorar sus prácticas.

"Pienso que en mi proceso de docente, uno de los aspectos que más falta por profundizar y reflexionar es el tema de la evaluación, porque uno prepara muy bien los temas, piensa en lo que se va a enseñar qué quiere de ahí, pero cuando llega la evaluación el hecho de que tenemos que colocar un número, el hecho de que tenemos que tener unos tiempos, todo eso hace que nos coaccione" (DIM)

"Muchas veces la evaluación recae solamente tal vez en las debilidades, en las deficiencias, en las ausencias, y no en fortalecer eso, digamos no en justamente aprovechar eso para que sea formativo" (GOB)

9.4 CATEGORÍA PRÁCTICAS

9.4.1.1 Subcategoría: Reflexión

La reflexión dentro de las prácticas se establece ya que los maestros aluden a este ejercicio como parte fundamental de lo que hacen, ya sea desde lo que a partir de la práctica o desde la evaluación se posibilita reflexionar, o cómo a partir de generar un ejercicio de reflexión en los practicantes se posibilita en gran medida el desarrollo de la práctica y su evaluación.

La reflexión es el acto de volverse sobre sí por el cual un sujeto vuelve a captar, en la claridad intelectual y la responsabilidad moral, el principio unificador de las operaciones en las que se dispersa y se olvida como sujeto. (Ricoeur, 2001, p. 28)

El sujeto evaluado, en el este caso los practicantes, logra llegar a pensarse a sí mismo sobre su ser y su quehacer, en cuanto el maestro desarrolla ciertas actividades que posibilitan lo anterior; esa es la intención reflexiva de la práctica de los maestros en torno a la evaluación. Igualmente refieren que al evaluar al otro se está haciendo a la vez un proceso de retroalimentación de la práctica del maestro mismo.

"Al momento de evaluar al otro uno también se evalúa, se hace una retroalimentación de su práctica como maestro" (GAT)

Este proceso reflexivo también implica cuestionar al estudiante para que se dé cuenta por sí mismo de lo que está haciendo, y de qué manera lo está haciendo.

"Lo que hago para utilizar esos estándares que dictan la evaluación, lo primero q hago es establecer una confianza con el sujeto que me permita generar un proceso bien recibido; lo segundo es preguntar y cuestionar para que el sujeto se dé cuenta por sí mismo de lo que está haciendo, sea bueno o sea malo, pero que lo hago por sí mismo" (ARD)

9.4.1.2 Subcategoría: Temporalidad

En esta subcategoría se reunieron aquellos discursos de los maestros en los que refieren que en su práctica evaluativa tienen en cuenta los tiempos o momentos en que esta se lleva a cabo.

Se define “temporalidad” como la aprehensión del devenir que todo humano realiza mediante su sistema cognitivo en un determinado contexto cultural (...) El tiempo en tanto fenómeno, es intrínseco a todo ser humano; en cambio la temporalidad, además de ser intrínseca a todo ser humano, adquiere un carácter cultural en tanto depende de una experiencia en contexto y por lo tanto conforma una interpretación. De este modo, se propone hablar de temporalidad y no de tiempo para definir a las “nociones de tiempo” de un grupo cultural. (Iparraguirre y Ardenghi, 2011, p. 252)

Así cuando los maestros se refieren a que la práctica evaluativa es holística, circulan en ella todas las acciones, los saberes y las intenciones de la práctica, así mismo se entiende que es un proceso continuo, aunque se verifique desde lo normativo en unos momentos específicos, como en cortes o evaluaciones escritas.

"La evaluación es un proceso que se debe hacer todo el tiempo, debe ser un proceso que no sea solo un resultado si no que se evalúe también como se lleva el mismo" (ANM)

"La evaluación debe ser un proceso que desarrolla, q sigue y que retroalimenta la experiencia de un sujeto dentro y fuera del aula" (KXX)

9.4.1.3 Subcategoría: Criterios

Esta subcategoría permite ver cuáles son los parámetros o criterios que les permiten a algunos maestros organizar el desarrollo de la práctica evaluativa. Estos criterios establecen las condiciones de las actividades y acciones, que tanto los estudiantes como los profesores debe conocer desde un principio del proceso.

Teniendo en cuenta que el producto final de la práctica es una producción escrita, para la mayoría de maestros consideran un criterio importante ese progreso en la producción

textual del artículo, la propuesta de lecturas adicionales y su respectivo análisis, que denotan el carácter en formación investigativa que caracteriza al DBI. Estos criterios dejan entrever otros que emergen en el desarrollo de los primeros, como la responsabilidad, la puntualidad y el compromiso de los estudiantes para con su proceso y la institución donde desarrolla la práctica.

"A la hora de evaluar un estudiante tengo en cuenta la responsabilidad en términos de cómo responde, tanto en términos de su propuesta como en cuanto a su participación, y hay es responsable de las cosas que hace" (ARD)

"Siempre realizo como un documento donde explico que es lo que quiero evaluar, se trabajan lecturas y preguntas orientadoras, que es una parte de la nota, un avance del artículo, la asistencia a tutorías, la asistencia a la institución, los trabajos que se ponen, la nota final es la producción del artículo" (DIM)

9.4.1.4 Subcategoría: Comunicación

Esta categoría emerge a partir de la posición de los maestros en cuanto a las prácticas dialógicas que se construyen dentro del proceso de orientación y evaluación de la práctica. La evaluación educativa, “entendiéndola como interacción y práctica social, en la cual el lenguaje y la comunicación son determinantes para fortalecer el diálogo crítico y la capacidad de los sujetos (...) para deliberar sobre preguntas que albergan valores, conflictos y decisiones éticas significativas”, (Cabra, 2010, p. 241) se logra configurar como una práctica social, concibiendo el diálogo como elemento fundamental de la práctica evaluativa, pues según los maestros, este permite reflexionar, cuestionarse y transformarse recíprocamente, constituyendo así una manera de retroalimentación.

"Cuando evalúo lo que hago básicamente es dialogar con el otro, en el diálogo uno encuentra que hay cosas que lo hacen a uno reflexionar, a veces cuestionarse, transformarse que es para uno pero también para el estudiante" (TIA)

A pesar de los diálogos, varios maestros sienten que esa actividad comunicativa se limita a un tema de autoridad, ya que consideran que falta un poco más de iniciativa por parte

de los practicantes en aspectos propositivos y de cuestionar las formas de evaluar de los asesores, para que el desarrollo de la práctica sea más dinámico.

"Yo intento que el proceso sea dialógico, pero me he empezado a dar cuenta de un tema y es que como uno en el tema de evaluación tiene la autoridad, entonces lo dialógico se vuelve es más como una observación si quieren complementar al modelo que yo hago de evaluación, pero entonces parece ser que al estudiante le falta más fuerza en decir yo propongo esto o hago esto entonces se queda en un tema muy autoritario" (DIM)

9.5 IDENTIFICACIÓN DE LOS APORTES DE LOS MAESTROS A LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PRÁCTICA II

Para la identificación de los aportes que hacen los maestros a la formación de los practicantes, se hizo una sistematización de las entrevistas semiestructuradas que se hizo a los maestros y a los practicantes, a través de una matriz que organiza la información aportada por los entrevistados, y en donde se puede comparar las respuestas aportadas por los maestros con las que dieron los estudiantes, alrededor de la cuestión de qué y cómo aporta el maestro durante las orientaciones que hace al desarrollo de la práctica pedagógica II.

En esta parte del análisis se da cuenta del segundo objetivo específico que se propuso al inicio de esta investigación que es *Identificar los aportes que hacen los maestros durante el proceso formativo de los estudiantes en práctica II.*

En este apartado, la categoría aportes es la que abarca a las categorías que emergieron, tanto en maestros como en estudiantes, lo que se hizo luego de sistematizar, fue contrastar esas subcategorías emergentes, lo que dio como resultado que las de los maestros si correspondían con las de los estudiantes en cuanto a que manejaban el mismo sentido en el discurso. Solo hubo una subcategoría emergente en los estudiantes que no se encontraba en la matriz de profesores.

9.6 CATEGORÍA: APORTES

9.6.1.1 Subcategoría: Ejercicio Reflexivo

Para determinar esta categoría, los maestros y estudiantes en su discurso hablaron de los aportes que hacen para la formación de los sujetos al momento de evaluar y ser evaluados respectivamente; pues dentro de estos aportes mencionan que cuando el estudiante es evaluado, es llevado a la interiorización de su proceso logrando de esta manera entrar en estado de reflexión de su propio ejercicio con el propósito de transformar su práctica pedagógica y su formación.

A partir de este aporte, el ejercicio reflexivo surge como subcategoría ya que es definido como la experiencia docente y la crítica reflexiva, logrando una autonomía en la práctica, lo cual determina la calidad de la educación, optimiza la relación entre la práctica y las instituciones, permitiendo identificar necesidades y soluciones a partir de la observación. En este sentido, Hammersley Fletcher y Orsmond (2005) recomiendan observar la enseñanza desde los “pares de observación” (p. 216), a nivel de los propios académicos, con el fin de fomentar el ejercicio reflexivo en los sujetos.

Asumiendo de esta manera que el ejercicio reflexivo juega un papel muy importante en los procesos de pensamiento, y que en la medida en que la educación permite el desarrollo de personas, con mejores procesos reflexivos, mejorando considerablemente los niveles de comprensión de los estudiantes frente a los diferentes núcleos de conocimiento, y al mismo tiempo generando un cambio en la forma en como los docentes y estudiantes perciben todo el contexto de la formación (Brubacher et al. 2000).

Lo anterior aporta en la medida en que vemos como la subcategoría engloba las opiniones de los maestros frente a sus opiniones al respecto de sus aportes que hacen a los estudiantes del departamento de Biología, pues en su mayoría mencionan esa importancia por direccional al estudiante a este tipo de ejercicio el cual aseguran ser fundamental para su formación.

"la evaluación como aporte es un proceso de autorreflexión permite q ese estudiante haga un alto y haga un análisis sobre esa cotidianidad dentro del ejercicio del maestro y eso posibilita una transformación del estudiante" (CLD)

"La práctica pedagógica es un escenario de reflexión donde el maestro tiene la posibilidad de mirarse de construirse y de pensar" (AMA)

9.6.1.2 Subcategoría: Aprendizaje

Dentro de esta subcategoría se reunieron todos los discursos de los maestros y estudiantes que hacen referencia a los aprendizajes que se dan en torno a las experiencias de la formación de los sujetos, pues en los discursos se evidencian que el aprendizaje es un enfoque primordial a la hora de hablar de lo que otro construye desde su formación, ya que el aprendizaje permite que los estudiantes de pedagogía sean cada vez más autónomos; no basta con el rol de controlar o supervisar sino que mediar en el proceso de formación.(Solís, Núñez, Contreras, Rittershausen, , Montecinos y Walker, 2011, p 129); así como también se puede definir como un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja la adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia, y que pueden incluir el estudio, la observación o la práctica.

Para esto los maestros y estudiantes mencionaron el aprendizaje como esa capacidad del otro de reconstruir sus propios aprendizajes que se dan a lo largo de la experiencia donde el sujeto puede utilizarlos para la vida y su cotidianidad, en este sentido el aprendizaje humano está relacionado con la educación y el desarrollo personal, además debe estar orientado adecuadamente.

Para esto los participantes del estudio que definieron sus aportes a la práctica rescataron que los aprendizajes hacen parte del proceso de enseñanza aprendizaje en el cual cada sujeto está en la capacidad de reconstruir su discurso.

"Se aprende sobre el conocimiento, que el conocimiento no es la información si no que es la capacidad creativa que se tiene sobre el entender del mundo" (TIA)

De lo que más aprende es del vínculo y el contacto que empieza a generar con los sujetos que está llevando a cabo su práctica. Eso no se aprende ni en textos, no se aprende en clases con otros profes. Eso solamente se aprende estando con los sujetos" (GOB)

desde la práctica que nosotros también aprendemos de nuestros estudiantes, no solo porque ellos hacen parte de nuestros conocimientos sino también como el maestro aporta a ese contexto y como nosotros tenemos que transformar lo que estamos aprendiendo en la universidad para llevarlo a los diferentes entornos o a las diferentes instituciones educativas donde estamos realizando la práctica" (CADE)

9.6.1.3 Subcategoría: Retroalimentación

Para la identificación de esta subcategoría se analizaron las opiniones de los maestros y estudiantes entorno a las definiciones que apuntan a definición de la retroalimentación pues esta es un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa. La retroalimentación permite describir el pensar, sentir y actuar de la gente en su ambiente y por lo tanto nos permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarse en el futuro.

Lo que se puede analizar en relación a las entrevistas es que el término de retroalimentación, se refiere a la entrega de información al estudiante acerca de su desempeño con el propósito de mejorarlo en el futuro. En este caso para las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es muy útil conocer durante el proceso si está logrando los objetivos planteados, así como los aspectos que debería mejorar para alcanzarlos con mayor facilidad. (Ávila 2009) En este sentido, la retroalimentación le permite al estudiante perfeccionarse y corregirse durante el proceso de aprendizaje.

El proceso de retroalimentación se convierte, desde este punto de vista, en una parte fundamental de la relación maestro-estudiante, para lo cual es necesario crear una comunicación entre ambos. Los docentes que practican regular y conscientemente la retroalimentación, han señalado que en la mayoría de las ocasiones los alumnos lo aprecian y lo aplican en su práctica.

"la evaluación en el proyecto curricular es una posibilidad de mirar cómo estamos, de mirar que hemos logrado, de mira cuales son las singularidades, los retos que nos faltan por afrontar, digamos no solo en términos de la formación de los chicos si no con los mismos maestros que conformamos el proyecto curricular"(AMA)

"la evaluación le permite al estudiante ver cómo ha avanzado en las perspectivas pedagógicas q él tiene, como él va reflexionando sobre lo que hace y que elementos ha logrado madurar desde la universidad q le permitan al argumentar lo que está haciendo"
(GAT)

9.6.1.4 Subcategoría: Formación integral

Esta subcategoría fue emergente en la medida en que la población entra a hablar de sus aportes en formación, haciendo énfasis en la importancia de la integración de lo que respecta a los conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos que luego hacen parte del proceso educativo pues se resaltan que en la práctica pedagógica II. Los estudiantes deben estar en la capacidad de integrar estos tres conocimientos para nutrir su formación personal y profesional.

En este orden de ideas la formación integral “implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral.” (Ruiz, 2007, p. 11). Así, el quehacer del maestro se configura en una gran responsabilidad con el sujeto, pues ahonda más allá de lo que los lineamientos o normatividades le piden que “haga” con el sujeto al que le está aportando en su proceso de formación, ya que sus prácticas impactan en la vida cotidiana del estudiante. El sentido de que la práctica evaluativa y el acompañamiento del espacio académico de la práctica, se convierta en un medio para transformar al sujeto implica promover en él procesos de desarrollo y mejoramiento integral, que le permitan reconocer en sí mismo el impacto que puede dejar en los diferentes escenarios donde se desenvuelve, y de acuerdo a lo que dicen los maestros que consideran que de esta

manera aportan a sus estudiantes, esto se logra atravesando la barrera de lo numérico, convirtiéndose en objeto de interpretación y dialogo, reconociendo que la práctica es toda una experiencia.

“Implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral.” (CAD)

“es desde la práctica que nosotros también aprendemos de nuestros estudiantes, no solo porque ellos hacen parte de nuestros conocimientos sino también como el maestro aporta a ese contexto y como nosotros tenemos que transformar lo que estamos aprendiendo en la universidad para llevarlo a los diferentes entornos o a las diferentes instituciones educativas donde estamos realizando la práctica”(CADE1)

9.6.1.5 Subcategoría: Posicionamiento

Esta subcategoría enmarca el pensamiento de algunos estudiantes, cuando mencionan que desde las orientaciones que su asesor hace al desarrollo de su práctica, los diálogos que establecen y las reflexiones a los que este último invita a que el estudiante haga, le han permitido otorgarle sentido a su quehacer como futuro licenciado de Biología.

(...) la noción de identidad como resultado de prácticas de posicionamiento del yo en contextos socioculturales. Para Hollandy Leander (2004), la subjetividad de los actores supone pensamientos, sentimientos, sensibilidad corporeizada y sentidos en torno al yo y a las relaciones con el mundo. Según estos autores, es importante entender cómo son creadas las subjetividades a través de las experiencias en las que las personas son posicionadas, de modo que podamos vislumbrar la interpenetración de los fenómenos sociales y psicológicos. (Saucedo, 2005, p.643)

"sin duda el estar situado en un línea le permite a licenciado posicionarse en un enfoque y esto le permite que la práctica tenga un sentido"(HXXE1)

El que el estudiante pueda llevar sus reflexiones a propósito de la práctica a poder enfocar sus intereses y desarrollarlos, permite que su formación como maestro tenga un

sentido mucho más amplio, ya que le posibilita tomar decisiones con un carácter más crítico con miras a que su quehacer como maestro trascienda en los espacios donde se desempeñe.

9.7 RELACIÓN ENTRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS MAESTROS Y LOS APORTES QUE HACEN A LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PRÁCTICA II

Después de caracterizar las representaciones sociales de los maestros que orientan la práctica pedagógica II e identificar los aportes que ellos hacen a la formación de los estudiantes, se puede hacer un contraste entre esas representaciones que como se ha mencionado son de carácter subjetivo, pero que se configuran a partir de las interacciones y experiencias de tipo social por las que ha pasado el sujeto, el grupo social al que este pertenece también juega un papel importante, pues dentro de este se desarrollan saberes y prácticas de interés común, lo que permite que los procesos comunicativos dinamicen esas representaciones.

Los maestros que orientan la práctica pedagógica II, están inscritos dentro del Departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, lo que infiere que por el carácter pedagógico que se vivencia dentro de la universidad, el grupo social en el que los maestros se desenvuelven sí tienen un interés común marcado, y es todos aquellos que circulan en torno a los procesos educativos que se dan en Colombia, enfocándose principalmente en la formación de maestros de Biología que estén en la capacidad de aportar alternativas y soluciones a las situaciones y problemas que se viven en el campo educativo del país.

Las representaciones sociales sobre evaluación que se caracterizaron en este proyecto, están marcadas en tres categorías principales, que son los saberes, las prácticas y los valores que están presentes en los maestros. Con lo anterior no se pretende dividir a los maestros en cuanto a lo que saben, hacen y sienten respecto a la evaluación, por el contrario se evidenció que estos tres aspectos dialogan entre ellos todo el tiempo, y de esta manera se configura todo el desarrollo que hacen del proceso evaluativo de los estudiantes que asesoran.

De las categorías de representaciones sociales emergieron unas subcategorías que permitieron caracterizar de una manera más específica cada una de ellas. Por otro lado se identificaron los aportes que hacen los maestros a los practicantes, basados en los que los maestros consideran que aportan y lo que los estudiantes evidencian en sus procesos formativos, emergiendo unas subcategorías que permitieron establecer unos aportes específicos a algún proceso cognitivo, reflexivo, dialógico y de formación desde una mirada general. De estos dos ejercicios de caracterización e identificación, se hizo una correlación entre las categorías emergentes llegando a las siguientes relaciones:

- ❖ **Objetivos – Aportes:** La primera subcategoría pertenece a la categoría de saberes y los aportes son la categoría con la que se alcanzó el segundo objetivo específico de este proyecto. Esta relación se da en cuanto los objetivos que los maestros mencionan a propósito de la evaluación, aclarando que no son objetivos vistos como metas o fines, sino como ese proceso de acompañamiento y evaluación de la práctica se configura en un ejercicio que promueve un re- conocimiento del sujeto que se está formando como maestro, y que de esta manera el estudiante llegue a reflexiones, análisis y significaciones con respecto a sus procesos, que desde la práctica logre complejizar el sentido de lo que hace, así como otorgarle otros valores a sus conocimientos y a lo trascendental que puede llegar a ser su quehacer en todos los lugares donde se movilice. Esto anterior tiene esta de acuerdo a lo que los maestros y estudiantes dijeron en cuanto a los aportes que la evaluación de la práctica hace en los maestros en formación. Se pudo contrastar que la reflexión, los procesos de aprendizaje desde los contenidos y la práctica, la retroalimentación que se da constantemente entre los sujetos, se ven reflejados en las finalidades iniciales que le da el maestro a la evaluación, por lo que el desarrollo de esos objetivos permiten transformaciones y posicionamientos en los estudiantes, llegando a influir en aspectos más allá del ámbito académico, aportando en la formación integral de los maestros.
- ❖ **Reflexión, Autorreflexión – Ejercicio reflexivo:** Las dos primeras subcategorías pertenecen a las categorías de prácticas y valores respectivamente y el ejercicio

reflexivo pertenece a la categoría de aportes. Esta relación se constituye de forma semejante, aunque el concepto reflexión se entiende desde la misma mirada, se dinamiza y actúa de maneras concretas en cada una de las categorías. Dentro de las prácticas se enfatiza la reflexión como parte fundamental de su quehacer, tanto en el sentido de una mirada a sí mismo en el maestro, de cómo está desarrollando la evaluación para lograr que los objetivos que se proponga en los estudiantes que orienta, se empiecen a visibilizar en sus prácticas, compromiso, posicionamiento, y en general desde las recomendaciones y acompañamiento que hace del practicante. Desde los valores se evidencia el cómo el maestro se apropia de la evaluación y como esta le permite configurar esas reflexiones iniciales que se mencionan en la práctica. En ese sentido las reflexiones y autorreflexiones que hace el maestro inciden de manera directa en cuanto a promover ejercicios de reflexión en los estudiantes, lo que va en concordancia con lo que busca el proyecto curricular de Licenciatura en Biología, cuando menciona que la evaluación es un espacio de reflexión- acción, que procura el fortalecimiento de procesos de integración, innovación, indagación y re contextualización de los saberes, valores y actitudes de los estudiantes que se están formando para responder a necesidades diversas del contexto educativo colombiano.(Artículo 11 del Acuerdo 035/ 18 de Agosto del 2006)

- ❖ Contexto, enfoque en el sujeto, comunicación – Retroalimentación, Formación Integral: Las tres primeras subcategorías pertenecen a las categorías de saberes, valores y prácticas respectivamente, la retroalimentación y formación integral a la categoría de aportes. Los escenarios, las circunstancias, aspectos culturales, políticos y económicos son factores que influyen directamente en el desarrollo de la práctica evaluativa, y que tienen que ver con la manera en que el maestro individualiza los procesos de los sujetos a los que está evaluando. En este caso se evidenció que los maestros le dan significado a las diferentes condiciones que como sujetos viven en su cotidiano y que de alguna manera afectan sus procesos académicos y de acción educativa en la práctica. Para conocer esos factores y escenarios en donde se movilizan los estudiantes es crucial la comunicación, ya que los procesos dialógicos

a los que los maestros dan gran importancia dentro del proceso evaluativo, son los que permiten que se den reflexiones individualizando al estudiante y sus procesos. Esa comunicación es la que procura que se dé una retroalimentación de todo el proceso, que como lo dicen algunos maestros, la evaluación es holística, por lo que le atañe todos los aspectos que afecten al estudiante ya sea de manera positiva o negativa. Todo lo anterior está dentro de la línea de la formación del maestro desde lo que propone la Universidad Pedagógica, cuando menciona que debe ser un proceso integral, que promueva el crecimiento humano y social, con contenidos y valores que aporten al fortalecimiento de la construcción del país.

- ❖ Sentido común - aprendizaje: La primera subcategoría pertenece a la categoría de valores y aprendizaje pertenece a la categoría de aportes. Las representaciones que los maestros tienen sobre la evaluación han sido configuradas a partir de sus conocimientos y experiencias en cuanto a los procesos evaluativos. En ese sentido las prácticas evaluativas de los maestros se dan en torno al sentido común en el que se ha transformado ese conocimiento y que les permite desenvolverse con naturalidad en el grupo social al que pertenecen. En consecuencia, los maestros según sus discursos, procuran que los aprendizajes que circulan en el desarrollo de la orientación de la práctica y su evaluación, sean apropiados por los estudiantes de tal manera que se de esta transición, que estén en capacidad de dar significados distintos y propios a lo que los rodea. Que esos aprendizajes les den la posibilidad de reflexionar y actuar frente a lo que pasa en sí mismos, pero también en el otro. Que se dé la transformación de conocimientos de tipo cognoscitivo y académico, en uno natural, propio de los sujetos, con posibilidades de cambios y transformaciones.

Aunque las relaciones anteriores se dieron de acuerdo a la similitud en los discursos y de la manera en que esas subcategorías se relacionan de forma causal y recíproca, en el sentido en que algunas llevan a la configuración de otras, o de que son sistemáticas, se pudo establecer que en el contraste de las representaciones sociales y los aportes existe una gran afinidad entre lo que dicen, hacen y sienten los maestros con lo que los estudiantes perciben

y construyen a partir de las orientaciones que hacen estos en la práctica pedagógica II. El fortalecer los procesos y promover un posicionamiento crítico y reflexivo en los maestros que se están formando hace parte fundamental de lo que propone el proyecto curricular de Licenciatura en Biología en cuanto a la formación de docentes de Biología, ya que posibilita que los estudiantes forjen posiciones y criterios que les permitirá desenvolverse, identificarse, movilizarse y pensarse en los diversos espacios educativos que ofrece un país como Colombia, teniendo en cuenta su historia y los procesos trascendentales por lo que ha atravesado en la última década, que finalmente condiciona los contextos y sujetos con los que el maestro en formación se verá enfrentado en el ejercicio de su profesión.

10 CONCLUSIONES

La caracterización de las representaciones sociales que se hizo en este proyecto de investigación permitió reconocer lo que por evaluación circula en el proyecto curricular de Licenciatura en Biología, permitiendo hacer una identificación inicial en cuanto a lo que se sabe, a lo que se hace y a lo que se piensa respecto a los procesos evaluativos, enfocándolo específicamente a la evaluación de la práctica pedagógica II. Se pudo determinar que los maestros conciben la evaluación como un proceso continuo y permanente, enfatizando que no es un momento o un fin. Se piensa la evaluación siempre desde el sujeto como elemento principal del proceso, sobre el cual recaen todas las responsabilidades en cuanto a lo que se pretende con la evaluación, con esto se refieren a la formación de maestros reflexivos y críticos, que estén en capacidad de cuestionarse constantemente y actuar en función de las transformaciones que el contexto le imponga.

Por su parte, lo que le pasa al practicante es un factor determinante en la manera como el maestro desarrolla la evaluación, los criterios que usa y las decisiones que toma a lo largo de la orientación que hace. El dialogo juega un papel fundamental en las relaciones que se establecen entre los maestros y los estudiantes, ya que esta permite que la retroalimentación tenga un sentido más amplio en cuanto a que les permite a los dos actores de la evaluación, llevar a cabo procesos reflexivos tanto en el maestro como en el estudiante. La normatividad no tiene mayor influencia, según la tendencia que se encontró al respecto, pues los maestros

le dan mayor valor a los aspectos reflexivos y sociales que se tejen en las prácticas evaluativas, sin dejarla totalmente de lado, ya que se configura en los procesos sumativos que implican ponderaciones y juicios de valor, lo anterior respondiendo a los requerimientos institucionales.

La identificación de los aportes que hacen los maestros a los practicantes de nivel II de práctica pedagógica, permitió evidenciar los aspectos más relevantes en los que la evaluación de la práctica contribuye en la formación de maestros. El principal aporte que los maestros procuran es aquel en el que promueve que los practicantes desarrollen procesos reflexivos constantemente, ya que estos le permiten miradas distintas de la realidad. A través de la retroalimentación que se hace durante todo el proceso se procura que el practicante vaya más allá de los contenidos y saberes de tipo disciplinar, y empiece a cuestionarse sobre el cómo se deben enseñar los conocimientos.

Otro aspecto relevante que se menciona tanto por parte de los maestros en ejercicio como los que están en formación, son los aportes que se hacen a la formación integral del estudiante, incorporando otros aspectos que tienen en cuenta lo afectivo, lo social, lo emocional, lo cultural, como dimensiones propias del sujeto, pero que además se ven reflejadas en el posicionamiento de este como futuro maestro; allí los entrevistados hicieron principal énfasis en el carácter crítico y reflexivo que fomenta el ejercicio evaluativo. Todo ello tiene correspondencia con los que se plantea como finalidad para el proyecto curricular de la licenciatura de Biología.

En cuanto a las relaciones, vale la pena mencionar que existen varios aspectos que se complementan desde el saber, el hacer y el sentir de los docentes, e incluso que se ven sus repercusiones en los estudiantes como aportes en su formación, por lo que el ejercicio evaluativo es un proceso complementario e inherente a la práctica pedagógica, que debe realizarse para concretar ciertos aprendizajes que de otro modo no tendrían lugar, en esta medida, la relación que más fuerza tiene es en cuanto a los objetivos que desde los conocimientos de los maestros se plantean para la evaluación de la práctica pedagógica, lo que corresponde con los aportes que se encuentran de dicho proceso, lo que demuestra una coherencia interna entre el discurso del maestro y los logros de su ejercicio.

Por otra parte, la relación entre la autorreflexión desde los valores, la reflexión desde las prácticas y el ejercicio reflexivo desde los aportes, demuestra claramente que las representaciones sociales de los maestros tienden a tomar la reflexión como fundamento para la evaluación de la práctica, proponiendo que el ejercicio sea replicado por sus estudiantes, esto demuestra la particular atención que se le da al ejercicio investigativo dentro del proyecto curricular, dado que se concibe la profesión docente articulada permanentemente con la autorreflexión de su quehacer para así tener una mejora continua.

Finalmente se llega a la conclusión de que el desarrollo y elaboración de este trabajo influyó de manera importante en la manera como se visualizan los procesos evaluativos en la práctica educativa, ya que se generaron más interrogantes sobre el quehacer del maestro en la escuela, y la manera como este influye en el otro, pero no solo los interrogantes quedan en el aire, sino que también generan iniciativas de empezar a promover cambios en las acciones propias con miras a que los procesos educativos en los que a los que nos enfrentemos contengan un matiz de reflexión y cambio de perspectiva respecto a la evaluación, su importancia y la trascendencia que tienen en los individuos, y en las relaciones interpersonales que se dan entre los actores que participan en la escuela.

11 BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. *Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso*.
- Apolinar, G & Zapata, L (2013). “Evaluar la práctica pedagógica que desarrollan los estudiantes de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica nacional.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales ejes teóricos para su discusión. Sede Académica, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Arbesu, M., Gutiérrez, S & Piña, J (2008). Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, diciembre-Sin mes, 85-96.
- Baena, B., Martínez, F., Martínez, G., Restrepo, J & Soto, J. (2009). Valores personales e interpersonales en adolescentes y adultos de la ciudad de Medellín y el área metropolitana. *Revista Diversitas- Perspectivas en psicología*, 5(1), 125-139.
- Bautista, P & López, L. (2015). Representaciones sociales, discursos y prácticas sobre los procesos de evaluación en Psicología en la Universidad Cooperativa de Colombia. (Documento de trabajo No. 12). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Bernal, E & López, A. (2013). *Autonomía y Autorreflexión en un Proceso de Formación por Competencias* (tesis magister, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira)
- Blanco, L. (1996). *La evaluación educativa, más proceso que producto* (Vol. 3). Universitat de Lleida.
- Cabra, F. (2010). El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. *Educación y Educadores*, 13(2).

- Casanova, M. (2007). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *España: La Muralla*.
- Coordinación DBI (2010). Departamento de Biología. Comité de Práctica Pedagógica. Reglamento de práctica pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Guirado, A., Mazzitelli, C & Olivera A. (2013). Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de física y de química.
- Iparraguirre, G & Ardenghi, S. (2014). Tiempo y temporalidad desde la antropología y la física. *Antropología Experimental*, (11).
- Jaramillo, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del Análisis Crítico del Discurso. *Entramado*, 8(2), 124-136.
- Jodelet, D. (1986): "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En Moscovici, s. (Dir.): Psicología Social.Vol.2, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós pp.469-495
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154.
- López, Fidencio (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre.
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica. p, 8.
- Mineducación.gov.co (2007). *Evaluación - ...: Ministerio de Educación Nacional de Colombia: (online)*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-179264.html> (consultado el 25 de Febrero de 2017)

- Mineducacion.gov.co. (2017). Misión y visión - ...: Ministerio de Educación Nacional de Colombia: [online] Available at: <http://www.mineducacion.gov.co/portal/Ministerio/Informacion-Institucional/89266:Mision-Proposito-Superior-y-Vision> [Accessed 25 Feb. 2017].
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. [Online] Available at: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf [Accessed 1 Aug. 2017].
- Mora, M. (2002). La Teoría De Las Representaciones Sociales De Serge Moscovici
- Moscovici, S (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires
- Munevar, S & Rincón, C (s,f). "Representaciones sociales de docentes y estudiantes en torno a la evaluación del aprendizaje del programa de licenciatura en filosofía y educación religiosa de la universidad Santo Tomas Abierta y a distancia"
- Mustafá, J & Ramírez, G (2014). Las representaciones sociales de las prácticas evaluativas en la educación rural.
- Niño, L., Perafán, A. & Carrillo, L. (s.f) La Evaluación: ¿Instrumento De Poder O Acción Cultural? Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortiz, R (2010). Contextos de aprendizaje. Educar.
- Patiño, Ávila, & Gutiérrez, (2004). Psicología De La Violencia
- Perera, M. (1999). A propósito de las representaciones sociales. *Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. CIPS. Ministerio de Ciencias, Tecnología y Medio ambiente. Cuba.*
- Pérez, J & Gardey, A. (2010). Definición de: Definición de Componentes Actualizado: 2013. (<http://definicion.de/componentes/>)
- Pérez, M. (1999). A Propósito De Las Representaciones Sociales. Apuntes Teóricos, Trayectoria Y Actualidad

- Proyecto Educativo Institucional*, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado El 28 De Enero de 2016 En [Http://Www.Pedagogica.Edu.Co/Admin/Docs/13010726621299709442peiUniversidad Pedagógica Nacional-2010\(AprobadoPorAcuerdo007de2010\).Pdf](Http://Www.Pedagogica.Edu.Co/Admin/Docs/13010726621299709442peiUniversidadPedagógicaNacional-2010(AprobadoPorAcuerdo007de2010).Pdf)
- Reglamento estudiantil de pregrado.(2007). Universidad Pedagógica Nacional. Consejo Superior Acuerdo 025 del 03 de agosto de 2007
- Ricoeur, P & Corona, P. (2001). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Fondo de cultura económica.
- Roqueta, M. G. B. (s. f) La definición de conceptos y su impacto sobre la representación del conocimiento con fines documentales.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*.
- Ruiz, L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista universitaria de sonora*, (1), 1-3.
- Salinas, M., Isaza, L & Monsalve, L (s.f). Proyecto de investigación: Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. Facultad de Education Universidad de Antioquia.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation in ed. Stokes RE, Curriculum Evaluation, American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation No. 1.
- Schwartz, H. J., & Jerry, V. G. (1999). Sociología cualitativa, método para la reconstrucción de la realidad.
- Serge, L. (S, F). Currículo Y Evaluación: Sus Relaciones En El Aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional.

Tony, B., & Barry, B. (1996). El libro de los mapas mentales. Ediciones Urano, Barcelona.

Torres, A (2013). Representaciones sociales sobre el proceso evaluación desde la mirada de docentes de 1º Año Básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué. Estudios Pedagógicos XXXIX, N° 1: 285-304, 2013

Vila, E. (2004). Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, (6).

12 ANEXOS

Anexo 1. Taller “*Y entonces que es evaluar...*”

Fecha: _____

Seudónimo (opcional): _____

TALLER

Y ENTONCES... ¿QUE ES EVALUAR?

1. A cada uno de los participantes se hará entrega de un paquete de palabras que deberá ubicar en la tabla N° 1 de acuerdo a su criterio personal con respecto a EVALUACIÓN. Esta tabla está dividida de la siguiente manera:
 - a. Corresponde a las palabras que usted considere que dan cuenta de su práctica al desarrollar la evaluación.
 - b. Corresponde a las palabras que usted considere que dan cuenta de lo que sabe o conoce/ o debería saber y conocer un maestro para evaluar.
 - c. Corresponde a las palabras que usted considere que dan cuenta de los aportes que genera el proceso evaluativo que usted hace al practicante.

NOTA: Puede incluir las palabras adicionales que considere necesarias y repetirlas en las columnas si así lo desea.

2. Después de clasificar las palabras, deberá escribirlas en la tabla N°1 teniendo en cuenta los siguientes criterios:
 - a. De color ROJO las que considere de mayor relevancia para cada categoría.
 - b. De color AZUL las que considere de relevancia media.
 - c. De color **NEGRO** las que considere de menor relevancia o con las que usted no está de acuerdo.

NOTA: Recuerde que los conceptos y el orden que le dé a los mismos son con respecto al concepto principal “EVALUACIÓN”.

3. MAPA MENTAL: en la cartulina construir un mapa mental teniendo en cuenta la clasificación realizada en los puntos anteriores. Para este mapa mental puede utilizar las palabras entregadas inicialmente, al igual que las imágenes necesarias.

La idea principal de la elaboración del mapa mental es que se visualice su construcción del concepto EVALUACIÓN, teniendo en cuenta, claro está, su experiencia como maestro y lo desarrollado en los puntos anteriores.

4. Cada participante expondrá sus afirmaciones sobre Evaluación, teniendo en cuenta lo construido en los ejercicios anteriores.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

Anexo 2. Entrevista a maestros

ENTREVISTA A PROFESORES

Seudónimo (opcional): _____ Fecha:

Sexo: F ____ M ____ Práctica Integral: Si ____ No ____

Esta entrevista es totalmente anónima, su participación es voluntaria. Le solicitamos responder de forma sincera, desde su experiencia. Los resultados obtenidos en ésta entrevista serán suministro para el proyecto de grado de las estudiantes Johana Cortes y Katherine Bello, que está siendo dirigido por la Profesora Angélica Molina. El proyecto tiene como objetivo general analizar la relación entre las representaciones sociales sobre evaluación que tienen los maestros que asesoran la práctica pedagógica y las orientaciones que hacen al proceso evaluativo de los maestros en formación en práctica II.

1. Teniendo en cuenta las actividades desarrolladas en el taller, por favor cuéntenos desde su experiencia, cuál es la construcción que hace con respecto a la cuestión: Y ENTONCES...

¿QUE ES EVALUAR?

2. ¿Cuál es la finalidad de la evaluación?

3. ¿Qué elementos tiene la evaluación?

4. ¿Qué factores intervienen en la evaluación?

5. ¿Conoce los estándares legales sobre evaluación?

6. ¿Cuál es el lugar que ocupa los estándares legales en su organización de la evaluación?

7. ¿Qué relación tiene la evaluación y la valoración cuantitativa?

8. ¿Qué significado tiene la práctica pedagógica?

9. ¿Sobre qué aprende un maestro en la práctica?

10. ¿Qué son los aprendizajes?
11. ¿Qué relación hay entre aprendizaje y formación?
12. ¿Cuál es el sentido de la evaluación en formación de maestros en biología y su práctica?
13. Desde el grupo de investigación al que usted pertenece, y desde sus propias metodologías, ¿cómo se maneja el proceso de orientación y tutorías de la práctica pedagógica II?
14. ¿Cuál es el punto de mayor interés y diálogo que se da durante una tutoría con sus practicantes?
15. ¿Cómo organiza y desarrolla la evaluación?
16. ¿Qué limitantes encuentra al momento de evaluar?
17. ¿Considera usted que los criterios y aspectos que se evalúan en el formato del proyecto curricular de Licenciatura en Biología dan cuenta de los procesos que se desarrollan por parte de los practicantes en sus diferentes espacios escolares?
18. ¿Cuáles son los criterios o aspectos que usted tiene en cuenta cuando evalúa a su practicante?
19. ¿La retroalimentación de la evaluación que hace de sus estudiantes, aporta al proyecto curricular de Licenciatura en Biología? ¿Cómo lo evidencia? de ejemplos.
20. ¿Ha sentido o evidenciado que alguno de sus practicantes espera o le pide de manera concreta alguna manera de evaluación en particular?

Anexo 3. Entrevista a practicantes

ENTREVISTA A PRACTICANTES

Seudónimo (opcional): _____

Sexo: F ____ M ____ Edad: ____ Semestre: ____ Práctica Integral: Si ____ No ____

Esta entrevista es totalmente anónima, su participación es voluntaria. Le solicitamos responder de forma sincera, desde su experiencia. Los resultados obtenidos en ésta entrevista serán suministro para el proyecto de grado que tiene como objetivo general analizar la relación entre las representaciones sociales sobre evaluación que tienen los maestros que asesoran la práctica pedagógica y las orientaciones que hacen al proceso formativo y evaluación de los maestros en formación en práctica II. Para lo anterior se hará entrega de un consentimiento informado en el que se especifican las características generales del trabajo de grado y se ratifica su participación voluntaria en el proyecto.

1. ¿En qué grupo de investigación se encuentra desarrollando su práctica pedagógica II?
2. ¿Desde su formación como maestro que lo motivo a escoger ese grupo?
3. Desde puntos de vista disciplinares, pedagógicos, sociales, etc. ¿Cuál considera usted que es el fuerte en su grupo de investigación? ¿Qué saberes guían las prácticas y acciones en el grupo?
4. Por favor cuéntenos como ha sido su experiencia en el desarrollo de su práctica pedagógica.
5. ¿Durante ese desarrollo usted ha percibido o ha evidenciado que se le esté evaluando?
6. ¿Cómo se desarrolla la parte evaluativa de su práctica?
7. ¿Considera que es coherente con los lineamientos que se trabajan desde el grupo de investigación?
8. ¿Cuáles son los criterios de su asesor para evaluar el desarrollo de su práctica?

9. ¿Con que periodicidad es evaluada?

10. ¿Usted conoce el formato de evaluación de la práctica? ¿los criterios que este maneja son los mismos que le evalúa su asesor?

11. ¿Cómo se adapta el formato de evaluación a los lineamientos de su grupo de investigación?

12. Teniendo en cuenta los procesos que usted desarrolla dentro del grupo de investigación y el acompañamiento de su asesor de práctica ¿Cómo considera usted que están aportando a su formación como maestro de Biología?

Muchas gracias por su participación!!

Anexo 4: Digital

Anexo 5: Digital