

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

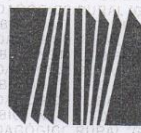
**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS
DE LOS DOCENTES ADSCRITOS A LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE
PAULA SANTANDER, CÚCUTA COLOMBIA**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación.**

**Autor: Simeón Sepúlveda Riveros
Tutor: Dr. Carlos Villamizar**

Rubio, marzo 2017

TIMBRE FISCAL



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA**

ACTA

Reunidos el día martes, siete del mes de marzo de dos mil diecisiete, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural

"Gervasio Rubio," los Doctores: **CARMEN RINCON, MARNEC MONSALVE, CLAUDIA AGUILAR,**

GUDILA CARRERO Y CARLOS VILLAMIZAR (TUTOR), Cédulas de Identidad Números

V.-3.009.322, V.-11.107.530, V.-10.200.968, V.-4.635.426 y V.-5.151.115, respectivamente,

Jurados designados de conformidad con el Artículo 125 del Reglamento de Estudios,

de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral

Titulada: "REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS DOCENTES

ADSCRITOS A LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER, CÚCUTA COLOMBIA", presentado

por el participante SEPULVEDA RIVEROS SIMEON, Cédula de Identidad N° V.-11.299.912,

como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de

conformidad con lo estipulado en los Artículos 132 y 133 del Reglamento de

Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el

siguiente veredicto: APROBADO, POR SU APORTE A LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LA

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, ESPECIALMENTE EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE en fe de lo

cual firmamos.

Carmen Rincon Contreras
DRA. CARMEN RINCON

C.I.N° V.-3.009.322

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO**

Claudia Aguilar
DRA. CLAUDIA AGUILAR

C.I.N° V.-10.200.968

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO**

Marnec Monsalve
DRA. MARNEC MONSALVE

C.I.N° V.-11.107.530

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO**

Gudila Carrero
DRA. GUDILA CARRERO

C.I.N° V.-4.635.426

**UNIVERSIDAD DE LAS FUERZAS ARMADAS
NÚCLEO TÁCHIRA**

Carlos Villamizar
DR. CARLOS VILLAMIZAR

C.I.N° V.-5.151.115

**TUTOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO**



DEDICATORIA

A Dios, fuerza y motor universal de todo lo existente, quien me ha dado una segunda oportunidad de vida para seguir sirviendo en la formación del ser humano en todas sus dimensiones por intercesión de nuestro Señor Jesús Cristo.

A María Auxiliadora, advocación que fue popularizado con el desarrollo de las obras educativas y apostólicas de Don Bosco e interiorizada en mi ser por las cartas que recibía de mi Tía María Luisa Religiosa Salesiana, quien en mis inicios en la vida policial, terminaba sus cartas con “María Auxiliadora guíe tu caminar y te proteja de todo peligro”, y considero que así fue y sigue siendo.

A mi madre EMMA RIVEROS DE SEPULVEDA, maestra y madre paradigma a seguir, por su tenacidad, ética, honestidad, fortaleza y resiliencia, es decir, su capacidad de renacer de sus cenizas, su capacidad de hacer frente a las adversidades de su vida, y a las injusticias sociales a que fue sometida, fue Ella quien me desarrolló mi vocación Docente y, es por Ella que he luchado por mejorar mi práctica pedagógica, y llegar hasta este título de Doctor en Educación, con la firme convicción que ha de ser para servir a la sociedad en la formación de la niñez, jóvenes y adultos.

A mi Hija MARIA CAMILA SEPULVEDA GARCIA, para que sea su ejemplo a seguir, por los caminos de la ciencia, por ende, de la investigación y producción de conocimiento, pues la ciencia os la hará libre y por consiguiente feliz.

A todas las personas que me han ayudado en mí caminar por la ciencia, la educación y la pedagogía y que creen en mí, muchas gracias y bendiciones.

San José de Cúcuta, 18 de marzo de 2017.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y al Instituto pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, de la hermana República Bolivariana de Venezuela, por dar la oportunidad a los colombianos de avanzar y profundizar en el conocimiento, la investigación, la educación y la pedagogía.

Al Doctor CARLOS VILLAMIZAR, Tutor (Director de Tesis), por sus aportes y guiar mi caminar en la investigación y dedicar su valioso tiempo en la lectura y evaluación de la investigación.

A las Doctoras evaluadoras y jurados Carmen Rincón, Marnec Monsalve, Claudia Aguilar y Gudila Carrero, por sus aportes y tiempo en la evaluación de la investigación y su puntualidad en las mesas de trabajo y defensa de la tesis Doctoral.

A todos los Doctores Docentes que orientaron las asignaturas del Doctorado aportando sus conocimientos y sus experiencias, de las cuales se fortaleció mi conocimiento y mis competencias investigativas.

Al Dr. Pablo Arellano por sus aportes y asesorías investigativas y de redacción dedicar su tiempo y viajar a Cúcuta para aportar al trabajo de campo.

INDICE GENERAL

	PP
LISTA DE CUADROS	VI
LISTA DE GRÁFICOS	VIII
RESUMEN.....	IX
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULOS	
I EL PROBLEMA.....	4
Planteamiento del problema	4
Objetivo general.....	16
Objetivos específicos	16
Razón de ser del estudio	16
II MARCO REFERENCIAL	18
Esquema Paradigmático de la Investigación	18
Plano Ontológico	18
Substrato Epistemológico de la Investigación	19
Plano Metodológico	21
Antecedentes. Una mirada a algunos estudios empíricos.....	22
Referencias teóricas	27
Las prácticas evaluativas en educación superior	27
Las Representaciones Sociales	58
III FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	92
Fundamento epistemológico de la investigación.....	92
Tipo de Investigación	95
Diseño de la investigación.....	97
Fundamentación del paradigma Etnográfico	100
Escenario de la Investigación	102
Sujetos de investigación	105
Enfoque para el Proceso de Selección de los Informantes Claves.....	105
Informantes seleccionados	106
Categorización	108
Técnicas e instrumentos de investigación.....	111
La Observación	112
Validez de los instrumentos.....	116
Categorización, triangulación y teorización	116
Distribución Porcentual de las Categorías Deductivas Finales.....	118

	Criterios De Rigurosidad de la Investigación	119
IV	RESULTADOS	121
	Consideraciones Preliminares.....	121
	Hallazgos y categorización	122
	Unidad analítica 1. Un acercamiento a las Prácticas Evaluativas y las Representaciones Sociales desde la mirada del investigador producto del guion de observación	124
	Categorías deductivas que emergen de la observación al docente 1 - D1 ..	124
	Interpretación de la observación del docente 1 (D1)	129
	Categorías deductivas que emergen de la observación al docente 2 – D2..	133
	Interpretación de la observación del docente 2 (D2)	142
	Categorías deductivas que emergen de la observación al docente 6 – D6..	145
	Interpretación de la observación al docente 6 (D6)	149
	Unidad analítica 2. Un acercamiento a las Prácticas Evaluativas y las Representaciones Sociales desde la perspectiva de los docentes producto del guion de entrevista.	152
	Categorías deductivas obtenidas de la entrevista al Docente 1 - D1	152
	Categorías deductivas obtenidas de la entrevista al Docente 2 - D2	156
	Categorías deductivas obtenidas de la entrevista al Docente 6 – D6.....	170
	Triangulación.....	175
	Categorías finales.....	183
	Categorías emergentes	185
	Formación docente en evaluación.....	185
	Controversia.....	187
	Distribución porcentual de las categorías deductivas finales	188
V	UN ACERCAMIENTO TEÓRICO	194
	De las prácticas evaluativas a las representaciones sociales	194
VI	CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y REFLEXIONES FINALES	215
	Conclusiones.....	215
	Recomendaciones	218
	Reflexiones finales.....	220
	REFERENCIAS.....	222
	ANEXOS	233
	A Validación del instrumento	234
	B Guion de observación.....	238
	C Guión de entrevista	240
	D Formato para la validación del instrumento.	242
	E Currículum Vitae.....	245

LISTA DE CUADROS

CUADROS	pp.
1. Caracterización de los informantes.....	107
2. Categorías previas de las prácticas evaluativas	109
3. Categorías previas de las Representaciones Sociales	110
4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	111
5. Cronograma de observación	114
6. Cronograma de aplicación de la entrevista.....	115
7. Guion de observación al docente número 1.....	124
8. Categorías deductivas que emergen de la observación al D1 referidas a las Prácticas Evaluativas	132
9. Categorías deductivas que emergen de la observación al D1 referidas a las Representaciones sociales.....	133
10. Guion de observación al Docente número 2 (D2).....	133
11. Categorías deductivas que emergen de la observación al D2 referidas a las Prácticas Evaluativas.	145
12. Categorías deductivas que emergen de la observación al D2 referidas a las Representaciones Sociales.	145
13. Guion de observación al docente 6 D6.....	145
14. Categorías deductivas que emergen de la observación al D6 referidas a las Prácticas Evaluativas.	150
15. Categorías deductivas que emergen de la observación al D6 referidas a las Representaciones Sociales.....	151
16. Subcategorías de la entrevista al D1 relacionadas con prácticas evaluativas..	152
17. Categorías deductivas de las Practicas Evaluativas que emergen de la entrevista al D1.....	154

18.	Subcategorías de la entrevista al D1 relacionadas con Representaciones Sociales.	154
19.	Categorías de Representaciones Sociales que emergen de la entrevista al D1.	156
20.	Subcategorías de la entrevista al D2 relacionadas con prácticas evaluativas..	156
21.	Categorías deductivas de las Practicas Evaluativas que emergen de la entrevista al D2.....	162
22.	Subcategorías de la entrevista al D2 relacionadas con Representaciones Sociales.	164
23.	Categorías de Representaciones Sociales que emergen de la entrevista al D2.	169
24.	Subcategorías de la entrevista al D6 relacionadas con prácticas evaluativas..	170
25.	Categorías deductivas de las Practicas Evaluativas que emergen de la entrevista al D6.....	173
26.	Subcategorías de la entrevista al D6 relacionadas con Representaciones Sociales.	173
27.	Categorías de Representaciones Sociales que emergen de la entrevista al D6.	175
28.	Distribución porcentual de las Practicas Evaluativas que emergen de las observaciones.....	189
29.	Distribución porcentual de las Representaciones Sociales que emergen de las observaciones.....	190
30.	Distribución porcentual de las Prácticas evaluativas que emergen de las entrevistas	191
31.	Distribución porcentual de las Representaciones Sociales que emergen de las entrevistas	192

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICOS	pp.
1. Proceso de análisis fundamentado en los datos cualitativos. Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2008), con adaptación de Sepúlveda (2017).....	100
2. Proceso de triangulación.....	177
3. Categorías finales y emergentes.	184
4. Distribución porcentual de las prácticas evaluativas que emergen de las observaciones. Fuente: datos tomados del cuadro 28.....	190
5. Distribución porcentual de las Representaciones Sociales que emergen de las observaciones. Fuente: datos tomados del cuadro 29.....	191
6. Distribución porcentual de las prácticas evaluativas que emergen de las entrevistas. Fuente: datos tomados del cuadro 30.	192
7. Distribución porcentual de las Representaciones Sociales que emergen de las entrevistas. Fuente: datos tomados del cuadro 31.	193
8. Categorías de análisis.	196
9. Descripción sobre como las RS caen en un cubo para permear las prácticas evaluativas.	199
10. Controversia sobre las prácticas evaluativas.	208
11. Síntesis del aporte teórico.....	211

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en Educación**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS
DE LOS DOCENTES ADSCRITOS A LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE
PAULA SANTANDER, CÚCUTA COLOMBIA**

Autor: Simeón Sepúlveda Riveros

Tutor: Dr. Carlos Villamizar

Fecha: Marzo 2017

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo general develar las Representaciones Sociales de las prácticas evaluativas que tienen los docentes para corroborar su pertinencia con el modelo pedagógico dialógico crítico de la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander, de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia. Para su operatividad se plantearon tres objetivos específicos: caracterizar las Representaciones sociales en las prácticas evaluativas de los docentes universitarios, identificar los modelos evaluativos que subyacen en las Representaciones Sociales de los docentes y su correspondencia con el enfoque pedagógico dialógico crítico y generar una aproximación teórica a un modelo evaluativo que parta de las representaciones sociales propias de la cultura evaluativa del enfoque pedagógico dialógico crítico. Desde el punto de vista teórico, se sustenta en las aportaciones de Moscovici (1979) y Flórez (2001) con apoyo de otros investigadores. Metodológicamente, se trata de un estudio Etnográfico para el que se han utilizado dos instrumentos de investigación en función de los objetivos a alcanzar: guion de observación y un guion de entrevista. Se observaron y entrevistaron a diez docentes de donde se seleccionó, para el estudio, a tres de ellos como informantes claves. Se consiguieron los siguientes resultados, producto de la interpretación y análisis: al efectuar el proceso de triangulación entre las observaciones, entrevistas y aspectos teóricos, se aprecia un uso significativo de procedimientos evaluativos cualitativos, y altos porcentajes de objetivación de las RS, de donde surgieron dos categorías emergentes significativas: formación docente y controversia. El proceso de interpretación permitió generar una aproximación teórica a un modelo evaluativo desde las representaciones sociales propias de la cultura evaluativa del enfoque pedagógico dialógico crítico de la universidad objeto de estudio.

Descriptores: Representaciones sociales, Prácticas Evaluativas, Docentes de Educación superior.

INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas, la formación de un estudiante universitario es de gran relevancia, tanto para el desempeño de la profesión como para su desarrollo personal y académico. En esta formación, destaca particularmente la práctica evaluativa, por ser un eje que mide los avances, estancamientos y retrocesos del estudiante en proceso de formación. Entonces, las prácticas evaluativas universitarias pueden marcar la vida profesional del estudiante quien obtiene una determinada titulación. Se podría decir que las prácticas evaluativas universitarias, se convierten en situaciones de aprendizaje, en experiencias personales, por cuanto estas constituyen un componente curricular más, una parte sustantiva y obligada en gran parte de las titulaciones en la educación superior colombiana. Si bien, la investigación sobre los procesos evaluativos ha marcado la dirección de los cambios, la realidad es bien distinta. El discurso dominante en la universidad se caracteriza por ser muy conductual, en el sentido de equiparar la evaluación con calificación, de estar dirigida por el profesor.

Pese a la existencia de un marco normativo, que se propone reconfigurar las prácticas de evaluación, éstas se ven afectadas por la ausencia de tradición crítica en el campo de la pedagogía. En este sentido, el profesor se ve preso de una avalancha de normas y de cambios que no alcanza a procesar y que lo alejan de la posibilidad de participar en la reflexión y en la formulación de políticas desde su propia práctica. No existe tiempo para la traductibilidad, el lenguaje de lo pedagógico queda reducido a lo meramente técnico y no puede hacer una lectura comprensible de su propia práctica, no logra identificar las concepciones en las que apoya su ejercicio profesional.

Es obvio, entonces, que los elementos mencionados afectan las Representaciones Sociales sobre la evaluación. EL núcleo central de las Representaciones Sociales (en lo adelante RS donde el estilo lo permita) de acuerdo con Moscovici (2008) está soportado en un sistema periférico, que opera con las informaciones, contenidos, estereotipos, mitos, imágenes. Este aparece confuso en el discurso pedagógico de los profesores, en tanto aparece compuesto por una amalgama de normas, instructivo, concepciones punitivas o leseferistas, que regularizan, constriñen o ignoran al otro y a

sus procesos de aprendizaje. De este sistema periférico surgen, al menos dos lecturas o bien el dejar hacer, perdiendo toda orientación y desperdiciando la evaluación como pilar de la autorregulación, o bien, centrar la evaluación en una corriente de castigo.

Esta investigación se ocupa de caracterizar las RS de las prácticas evaluativas que tiene los docentes de Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander, de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia. Se trata, entonces, de recorrer por el modo en que el docente universitario estructura el discurso evaluativo, lo cual constituye uno de los aspectos interesantes en el estudio de las RS. Este tema cobra especial relevancia en aquellas variedades investigativas centradas en la entrega de información derivada de un contexto específico, como ocurre, paradigmáticamente, en el caso de las RS de las Prácticas Evaluativas, donde los docentes estructuran su trabajo a partir de sus creencias y concepciones.

La Universidad Francisco de Pula Santander, es una institución pública de Educación Superior del orden Departamental, cuyo propósito fundamental es la formación integral de profesionales comprometidos con la solución de problemas del entorno. El proyecto educativo de la universidad propone un enfoque pedagógico dialógico y crítico, centrado en la construcción del conocimiento a partir del dialogo y la búsqueda y el conocimiento entre el maestro y sus estudiantes. La Universidad Francisco de Paula Santander, tiene como visión la acreditación institucional de alta calidad, por tanto, la formación de profesionales con sentido de responsabilidad social y la generación de conocimiento. En consecuencia, se evidencia la necesidad en la Universidad Francisco de Paula Santander de develar las RS de las prácticas evaluativas, como parte de sus cosmovisiones, y vivencia, las cuales determinan su forma de pensar, sentir y actuar en un entorno sociocultural que influye en su actuar de los docentes, para su caracterización y correspondencia con el enfoque pedagógico dialógico y crítico.

En tal sentido desde el punto de vista teórico, el investigador consultó y dialogó con distintos autores tanto de las prácticas evaluativas como con la categoría de RS, sus antecedentes y constructos esenciales para lograr reunir distintas tendencias internacionales, nacionales, regionales y locales y aportar lo suyo como concesiones al

conocimiento. De tal manera que, con relación a las RS, se tomaron los aportes de Moscovici (1979), Abric (2001) Jodelet (1984) junto a otros investigadores; y con respecto a Prácticas Evaluativas, el estudio se sustenta en los postulados de Flórez (2001). Metodológicamente el estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, con un diseño Etnográfico, para lo cual se siguen las ideas de Hammersley y Atkinson (2001), Goetz y Lecompte (1988), Martínez (2013) con apoyo de otros expertos en el tema.

Tomando en consideración lo antes planteado, la presente investigación se estructura en seis capítulos: en el primer capítulo se escribe la situación problemática referente a las prácticas evaluativas y las RS, así como la razón de ser del estudio para la Universidad y la Sociedad como sus objetivos y alcance. En el segundo capítulo, en primer lugar, se escribe el esquema paradigmático, en segundo lugar se referencian los estudios empíricos y luego se diserta sobre prácticas evaluativas, así como los referentes teóricos sobre RS elaborados por Serge Moscovici, Denise Jodelet y Jean Claude Abric.

En el tercer capítulo se asume la metodología donde se especifica el tipo, diseño de investigación, los informantes claves, las técnicas e instrumentos de recolección y las estrategias para validez y confiabilidad del estudio. En el cuarto capítulo se hace la presentación de los resultados que se inician con unas consideraciones preliminares, se presentan los hallazgos y categorización, las unidades de análisis que dan paso a la triangulación, donde, además se hace un acercamiento a la frecuencia de uso de las representaciones sociales y prácticas evaluativas, para luego, en el quinto capítulo, asumir la teorización y concluir con el sexto donde se presentan las conclusiones, recomendaciones y las reflexiones del investigador.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

Los últimos años del siglo pasado, de acuerdo con lo expresado por Didou (2005), fueron definidos por una penetrante y significativa transformación en la gestión de los sistemas de educación superior en el mundo entero. Más exactamente, la última década, seguramente será reconocida, tanto por quienes gestionan las instituciones como por quienes realizan las actividades de enseñanza, investigación y extensión, como un corto lapso de tiempo en el cual las cosas comenzaron a hacerse de otro modo.

De acuerdo con Fernández (1999) hacia principios de la década del 90, el tema de la calidad de la educación comienza a afirmarse en el escenario y en la agenda de la educación en diversos países de América Latina. En décadas anteriores, los enfoques predominantes en materia de planeamiento y desarrollo de la educación pusieron énfasis en los aspectos cuantitativos y en la vinculación con lo económico y con lo social. El desafío mayor para los sistemas educativos lo constituía el crecimiento, la ampliación de su cobertura, la construcción de escuelas, la formación de docentes entre otros aspectos. Las reformas educativas de los años setenta y ochenta, en varios países latinoamericanos incluyendo Colombia, en el marco de la agenda sobre las transformaciones educativas, incorporaron en sus discusiones la temática de la calidad en todos los contextos de enseñanza.

Cuando se hace referencia a las transformaciones que afectaron la Educación Superior latinoamericana se piensa, sin lugar a dudas, en los actores, profesores, investigadores, administrativos, estudiantes, graduados; sus actividades de enseñar, investigar, formar, capacitar, entrenar para el ejercicio de los diferentes tipos de liderazgos, para la socialización política y ciudadana. Además, se alude al conocimiento y los diversos modos de ser transmitido, aplicado, enseñado o

descubierto, donde aparece el tema de la evaluación como aspecto coadyuvante de cualquier cambio educativo.

Se podría decir que las transformaciones que en las últimas décadas del siglo XX se han venido dando en la concepción de educación, escuela, pedagogía y enseñanza, de acuerdo con las necesidades y expectativas histórico-políticas de una sociedad determinada, hacen de la evaluación un elemento inherente al proceso educativo, ligada a las prácticas educativas y sociales, en la cual se reflejan y legitiman la concepción y los modelos existentes. En este momento inicial de la disertación se podría preguntar, en el marco del tema objeto de estudio, como lo es *las representaciones sociales de la evaluación* ¿Cuáles son las implicaciones de los planteamientos anteriores en los procesos evaluativos para las universidades latinoamericanas? ¿Qué cambios se han llevado a cabo en los procesos de evaluación y más allá de ello como ven los profesores universitarios el tema de la evaluación en la actualidad?

Las respuestas pueden conducir a pensar que una parte significativa de estas modificaciones fue producto de la incorporación de la evaluación como una modalidad de vinculación del Estado con las instituciones universitarias. La evaluación se convirtió en una estrategia de gestión de los sistemas de educación superior sobrepasando el aula y a los estudiantes como referentes casi únicos de la misma. La desconfianza en las instituciones universitarias latinoamericanas en la que parece descansar este particular modo de gestión se apoya, a su vez, según Flórez (2001) en una marcada confianza en la evaluación como herramienta para introducir modificaciones en el contexto en el que operan las instituciones, proporcionándoles estímulos para elevar su calidad, mejorar su desempeño e introducir innovaciones.

Con relación a los procesos evaluativos en Colombia, Mendivel (2012) hace referencia a distintos aspectos que vienen dilucidando los diferentes actores académicos, en los últimos tiempos, tales como directivos, instituciones de educación superior y el Ministerio de Educación Nacional – MEN. En tal sentido, se ha venido discutiendo sobre cómo se evalúan los conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades y competencias académicas. Por otra parte las discusiones han llevado a estudiar los sistemas de evaluación aplicados en las distintas instituciones educativas

superiores del país. A través de la información obtenida de actores académicos de instituciones de educación superior, a través de la prensa escrita, televisión, encuentros, seminarios, simposios y congresos educativos, se ha tratado el tema de la evaluación del aprendizaje, el cual es uno de los aspectos educativos que más se discute, puesto que a partir de los resultados evaluativos se analizan directamente diversos aspectos como la promoción, continuidad, logros, fracasos, deserción académica y, por consiguiente, la credibilidad de la obtención de un título profesional que garantice el desarrollo de capacidades y competencias que fortalecen los perfiles profesionales y ocupacionales para dar respuestas a las necesidades del contexto.

Entonces, se ha pensado en cuanto a la evaluación en el ámbito educativo en un primer esfuerzo de transformación o reconstrucción del concepto, como un proceso integral, participativo, inherente a todos los aspectos y características de la vida cotidiana y escolar. Desde esta perspectiva, la evaluación en lo educativo no se refiere solamente a medir conocimientos, sino también a identificar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como las condiciones en que se desarrollan las situaciones educativas, para posibilitar una reflexión sobre los procesos y sus resultados.

A través de la evaluación, es posible apreciar, estimar y juzgar el valor de algo o alguien, así como conocer el desarrollo de los implicados en el proceso. La información obtenida en la evaluación permite sustentar decisiones y ajustes para el logro de metas. Otra función importante de la evaluación es promover la reflexión del docente en torno a las concepciones de educación, escuela, modelo pedagógico, conocimiento, enseñanza, aprendizaje, formación, persona, ética y responsabilidad social, para identificar si los métodos de enseñanza utilizados posibilitan el conocimiento y el cambio.

Por otro lado, la evaluación implica la comprensión de un fenómeno, como dice Díaz Barriga (1986), porque se hace desde un referente teórico, lo que significa que un juicio valorativo no es neutro ni surge de la nada; siempre se realiza con relación a algo, y ese algo es la teoría, el modelo o la concepción que da sentido y significado al proceso o hecho educativo que se valora. En la medida en que la evaluación se ha

fortalecido ha pasado a ser un objeto de conocimiento, indispensable para reorientar y mejorar las acciones que posibilitan una mejor comunicación e interacción entre los sujetos educativos. Por ello, hace parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que en la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta, entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actividad evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es continuamente formativo.

Entonces, la evaluación del aprendizaje requiere considerar la incidencia de factores intervinientes en el proceso de construcción del mismo. En un primer lugar, factores intrínsecos, relevantes, propios e inherentes al hecho educativo (estrategias didácticas, peculiaridades del grupo, características singulares del alumno, interés en la temática, personalidad del docente, entre otros). Y en segundo momento, factores que, por su incidencia en el aprendizaje, deben tenerse en cuenta no obstante ser extrínsecos al hecho educativo mismo; su carácter limita las posibilidades de intervención de los actores del proceso educativo, ya que las posibilidades de modificarlos exceden el ámbito del aula, de lo institucional y hasta del propio sistema. Como ejemplos, se citan: conflictos familiares, situación socioeconómica, estado de salud, condiciones socioculturales, etc.

La emisión de un juicio de valor siempre tiene repercusiones dado que está en juego la formación de personas. De allí, la importancia de reconocer el impacto que ese juicio produce en el sujeto, impacto que suscita respuestas de variada índole, ya sea para facilitar el abordaje de aprendizajes más complejos o bien para generar frustración y desorientación. Históricamente, evaluar los aprendizajes de los estudiantes, era comprobar cuánto “sabían” acerca de un tema o de una disciplina a los fines de su promoción. La evolución en las concepciones acerca del aprendizaje, la resignificación de los contenidos, el reconocimiento de la importancia de la autoevaluación, produjo un giro fundamental en el modo de concebir la evaluación de los aprendizajes. Hoy se piensa la misma no como una instancia meramente terminal sino como un instrumento cuya finalidad prioritaria es la superación de las dificultades.

Los resultados de la evaluación de los aprendizajes le posibilitan al docente confrontar entre lo previsto y lo logrado, detectar obstáculos de aprendizaje, acreditar saberes, analizar su propuesta didáctica y tomar las decisiones pertinentes, observar la propiedad de los vínculos establecidos, autoevaluarse. A su vez, al estudiante le permiten motivarse para continuar actuando, tomar conciencia de las dificultades y encontrar alternativas de superación, evaluar intervenciones incidentes en su aprendizaje, autoevaluarse.

Por su parte, Cerda (2011), afirma que como resultado del paulatino proceso de internacionalización que ha venido sufriendo la educación mundial existe una marcada tendencia en los procesos evaluativos orientada hacia la unificación de los significados y usos de los términos y conceptos que normalmente se utilizan en el campo educativo. Desde una perspectiva más actualizada a finales del siglo pasado se viene impulsando un desplazamiento de los planteamientos evaluativos basados casi exclusivamente en los principios psicométricos a otros centrados en una evaluación centrada en la explicación de los criterios, preocupada por los procesos, orientada al aprendizaje, de carácter colaborativo y preocupada también por los principales aprendizajes a través de tareas auténticas y con posibilidad de retroalimentación eficaz que suponga posibilidades de cambio o mejora.

A primera vista, podría parecer que se trata de un simple cambio tecnológico, sin embargo, esto no es así. El cambio es, ante todo cultural, ya que supone una visión diferente sobre la naturaleza del aprendizaje y del papel de la evaluación. En esta nueva concepción la evaluación se sitúa en el centro del proceso educativo y su uso se justifica en tanto regula la calidad de los aprendizajes y, por ende, la calidad de la docencia universitaria.

Una de las transformaciones que emerge en las discusiones sobre evaluación en los últimos años según Lasnier (2000), se corresponde con la llamada formación por competencias la cual se basa en el reencuentro de dos corrientes teóricas en las ciencias de la educación: el cognitivismo y el constructivismo. El cognitivismo se ocupa de la manera en la que el aprendiz adquiere y aplica los conocimientos y las habilidades. Por lo tanto, propone estrategias de formación susceptibles de favorecer la construcción

gradual de los conocimientos en el estudiante tomando en cuenta los elementos afectivos, cognitivos y meta cognitivos de los mismos. Además, según Tardif (1992), la psicología cognitiva reconoce que los tres niveles de tratamiento de la información; afectivo, cognitivo y metacognitivo que son extremadamente importantes en la comprensión del aprendizaje y por tanto influye en la evaluación del mismo.

La formación por competencias se apoya de igual manera en el constructivismo ya que hace hincapié en el papel activo del aprendiz como primer artesano de su aprendizaje. Bajo esta perspectiva, el constructivismo sostiene que los nuevos conocimientos se adquieren progresivamente relacionándolos con los conocimientos anteriores. Asimismo, el constructivismo propone fomentar la autonomía y la iniciativa del estudiante, de presentarle tareas que le signifiquen algo, de favorecer el aprendizaje por medio de la manipulación del material y la interacción con los demás, de apoyar al estudiante y de guiarlo en su aprendizaje y, finalmente, de poner al aprendiz en acción para llevarlo a construir sus conocimientos, su saber ser y su saber hacer.

Las prácticas evaluativas son procesos inmensamente complejos, en las que intervienen múltiples factores que afectan todos los ámbitos, la institución, los profesores, los estudiantes, la enseñanza, los aprendizajes y en cada uno de ellos todas las variables que se conjugan. Es responsabilidad social, corporativa y profesional investigar sobre la evaluación de los aprendizajes teniendo presente que sus prácticas e implicaciones, no sólo remiten a la revisión rigurosa y sistemática de todos los procesos educativos, sino que también, tiene un fuerte determinismo por las condiciones globales de la internacionalización y las demandas del mercado. Comúnmente la evaluación se mueve entre dos tensiones importantes, de una parte las tendencias nacionales, que intentan recoger las características y condiciones de lo regional y de otra, las tendencias internacionales que determinan y condicionan no sólo la formulación de políticas, sino las formas culturales que exponen y representan, y por supuesto las condiciones económicas que los respaldan. En este contexto, la complejidad del fenómeno evaluativo se puede ver recreada, además de los discursos, por las representaciones sociales que los docentes tienen en sus propios contextos, acerca del fenómeno evaluativo a partir de sus propias concepciones.

En torno a las representaciones sociales sobre la evaluación que puedan tener los profesores en la universidad, en tanto institución social, Pérez Gómez, (1998) menciona que estos utilizan los procesos evaluativos para buscar en los estudiantes como desarrollan y reproducen los significados y comportamientos que ella misma genera, y como refuerza la vigencia de valores y creencias ligadas a la vida social de los grupos con independencia de las voces oficiales. La representación social de la evaluación en el contexto universitario permite ver como las culturas funcionan como patrones de intercambio dado que forman una red de conocimientos compartidos que generalmente no se cuestionan y se admiten como marcos útiles y presentes en los procesos de comunicación.

Según Moscovici (2008, p.91), al hacer referencia a las representaciones sociales plantea que “el contexto real permite una observación rica y detallada sobre las explicaciones, las clasificaciones, la moral, las representaciones espontáneas y científicas, el lenguaje...” es decir, las funciones mentales superiores. De tal manera que los significados se objetivan en comportamientos y rituales que forman la piel del contexto universitario y que se asumen como incuestionables por su carácter previo a la interpretación de los sujetos. En este marco, la evaluación vista por los docentes se constituye en un discurso permanente que alude a una entidad donde aparecen las normas sociales, define roles, ordena el sentido y asegura la pertenencia.

Entonces, el discurso pedagógico del docente, en cuanto aparece lleno de representaciones sociales, si permanece articulado, puede tener una profunda resonancia sobre las prácticas de evaluación. Las RS, por tanto, pueden desarrollar sentidos creativos, permanentes y móviles de las normas que reúnen a los sujetos, de ese mundo simbólico donde se encuentran orientaciones para comprender e intervenir en el espacio evaluativo universitario. Las RS se ubican en la intersección de lo social y de lo individual y se ha analizado y teorizado acerca de ellas de muy diversas maneras en distintos momentos. A través de ellas, según Moscovici (2008), se pueden analizar diversos hechos o estructuras sociales que realizan ciertas funciones para la sociedad, como es el caso de la evaluación educativa. Estos hechos sociales deben ser tratados como objetos, para poder ser estudiados de un modo empírico.

De tal manera, que el estudio de las representaciones sociales en el ámbito de la evaluación puede coadyuvar a reconstruir las representaciones individuales, que no son otra cosa que la forma de pensar o la expresión individualizada de cada docente. Esto puede permitir entender, desde la óptica docente, las características de cada estudiante en tanto individuo social. Por ello, Moscovici (1979) describe las Representaciones Sociales como una modalidad de conocimiento común que surge en las experiencias de interacción e intercambio comunicativo, en las prácticas sociales donde los individuos actúan con otros y ajustan su comportamiento en la vida social. De acuerdo con esto, en los procesos evaluativos universitarios, las Representaciones Sociales, se constituyen en una realidad a partir de las cuales los distintos actores (estudiantes y docentes) interactúan de acuerdo con sus propias concepciones y proyectos de vida.

Para Castorina y Kaplan (2008), el estudio del impacto educativo de las RS y las expectativas de los maestros conducen al problema de la evaluación escolar. La función evaluadora del docente consiste en dar cuenta de la proximidad entre la excelencia esperada por la institución escolar y el rendimiento efectivo de los alumnos. La RS sobre la inteligencia es interpretable a luz de esta función de calificación que es inherente a la escuela como institución moderna. No se trata de cuestionar la relevancia pedagógica de la evaluación, sino de poner de relieve que el mecanismo de evaluación involucra también procesos sociales de distinción. Tampoco se afirma que todo acto de evaluación esté al servicio de la distinción; más bien subrayamos que ciertas concepciones de la inteligencia legitiman las diferencias producidas por el sistema educativo.

La anterior afirmación, es validada con las tesis de Bourdieu (1997), la percepción habitual de los maestros sobre el éxito o el fracaso tiende a naturalizar las diferencias que surgen de la apropiación diferenciada de un capital cultural, atribuyéndolas a causas naturales (capacidad innata, no le da para las matemáticas) o al medio familiar cosificado (de un padre obrero se espera un hijo obrero, o bien el argumento que sostiene que el fracaso escolar de un niño depende del padre, quien es portador de una historia escolar de fracaso). En la creencia del maestro hay desconocimiento de las condiciones de realización de sus juicios. Más aún, en la vida cotidiana escolar, las

clasificaciones de los docentes sobre los estudiantes tienden a olvidarse como tales, es decir, en tanto son generadas y a la vez son generadoras de las prácticas educativas. El maestro no sabe que su sentido común define la inteligencia del alumno con el objetivo de dar un veredicto sobre su rendimiento de mayor o menor excelencia y en función de las exigencias escolares más o menos tácitas.

Investigar acerca del sentido común de los docentes universitarios sobre las prácticas evaluativas, se puede llegar a examinar otros dos problemas. Uno es el referido a las relaciones entre RS y los sistemas de evaluación institucional, y el otro es la de índole de las prácticas sociales y por consiguientes prácticas pedagógicas que subyacen en las RS.

Sin embargo, no obstante, es común encontrar que las instituciones universitarias, en la práctica, cuando desarrollan los procesos evaluativos, los paradigmas de vida no son vistos pues el discurso, en este tema, se centra fundamentalmente, sobre lo técnico dejando a un lado lo ético moral de los estudiantes. La evaluación se reduce a la aplicación de instrumentos para recoger información, es difícil establecer un compromiso ético y es imposible darle cuerpo y valor a un propósito contundente que la dote de sentido y de una estructura epistemológica y conceptual que apoye la toma de decisiones. La predominancia del discurso técnico, que ha convertido la evaluación en un listado de instrumentos y fórmulas para recoger información y la separación de sus funciones, han contribuido para que la evaluación no sea un asunto transparente, ni legítimo. Ha operado más como mecanismo normativo, bien sea para cumplir con los requisitos demandados por la sociedad y el estado, o bien, para responder a las exigencias internas a nivel institucional, donde en muchos casos aplica como entidad para el control y la represión o para el dejar hacer y dejar pasar.

Pese a la existencia de un marco normativo, que se propone reconfigurar las prácticas de evaluación, éstas se ven afectadas por la ausencia de tradición crítica en el campo de la pedagogía. En este sentido, el profesor se ve preso de una avalancha de normas y de cambios que no alcanza a procesar y que lo alejan de la posibilidad de participar en la reflexión y en la formulación de políticas desde su propia práctica. No existe tiempo para la traductibilidad, el lenguaje de lo pedagógico queda reducido a lo

meramente técnico y no puede hacer una lectura comprensible de su propia práctica, no logra identificar las concepciones en las que apoya su ejercicio profesional.

Es obvio, entonces que los elementos mencionados afectan las Representaciones Sociales sobre la evaluación. El núcleo central de las Representaciones Sociales de acuerdo con Moscovici (1979) está soportado en un sistema periférico, que opera con las informaciones, contenidos, estereotipos, mitos, imágenes. Este aparece confuso en el discurso pedagógico de los profesores, en tanto aparece compuesto por una amalgama de normas, instructivo, concepciones punitivas o leseferistas, que regularizan y constriñen o ignoran al otro y a sus procesos de aprendizaje. De este sistema periférico podría leerse o bien el dejar hacer, perdiendo toda orientación y desperdiciando la evaluación como pilar de la autorregulación, o bien, centrar la evaluación en una corriente de castigo.

Las instituciones educativas entre ellas las de educación superior deben mantener abierto el debate sobre la evaluación, visibilizando su carácter epistemológico, social, histórico e incluso económico con el que habita la universidad. El principio de la evaluación tiene que estar en concordancia con los postulados de la educación, esto es, según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014) la Constitución Política de Colombia, Ley (115 de 1994) General de Educación Colombiana y sus decretos reglamentarios, Ley (30 del 1992) de Educación Superior y sus decretos reglamentarios, el Decreto (1075 del 26 de mayo 2015), único reglamentario del sector educativo. los fines de la educación colombiana, los resultados de la investigación disciplinar y didáctica, y la revisión rigurosa de las prácticas institucionales, es decir universitarias, de tal manera que las intervenciones “sutiles” que hacen diversos sectores y actores no logren trasgredir los pilares fundamentales sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. La respuesta a la trasgresión reside en la conjunción orgánica de los discursos ético-político, técnico y profesional que confiere sentido a la evaluación.

Lo anterior induce a la interpretación que los discursos ético-político, técnico y profesional tiene una profunda resonancia sobre las prácticas de evaluación, se condicionan entre si y deberían articularse para dar coherencia a discursos y a prácticas;

no obstante, es común encontrar que las universidades, en la práctica, los separan y se centra fundamentalmente sobre lo técnico.

En la Educación Superior ha cobrado fuerza el concepto de competencia y su evaluación, es así, que Tobón (2010), afirma que la formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición integral de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas.

La anterior afirmación es coherente con la propuesta de la universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, de su modelo pedagógico dialógico crítico que está en implementación y requiere de un sistema Institucional de Evaluación de los aprendizajes que responda a sus principios de formación. Quizás esta sea una de las razones que explican que, si bien la investigación sobre los procesos evaluativos ha marcado la dirección de los cambios, la realidad sea bien distinta. El discurso dominante en la universidad se caracteriza por ser muy tradicional, en el sentido de equiparar la evaluación con calificación, de estar dirigida por el profesor y por la escasa o nula de procesos tales como coevaluación, autoevaluación, retroalimentación evaluativa y metaevaluación.

Como resultado de foros académicos, la Universidad Francisco de Paula Santander, reestructuró su proyecto educativo institucional en el año 2007, cuyo principal objetivo es abrir el debate en torno a las prácticas docentes en la Universidad y proponer una ruta pedagógica que incorpore la investigación, el constructivismo y la formación por competencias, como posibilidad para la excelencia académica. Actividad esta que lleva implícita las prácticas evaluativas académicas, que deben ser objeto de investigación para su transformación correspondiente al enfoque adoptado por la Universidad, es

decir el enfoque pedagógico dialógico crítico se propone motivar una reflexión permanente por parte de la comunidad docente de la Universidad sobre sus prácticas pedagógicas. En tal sentido, la Universidad Francisco de Paula Santander (2007) adopta como principio institucional:

Se propone un enfoque pedagógico, dialógico y crítico, desde una perspectiva que asuma la práctica pedagógica como una cultura de paz; por lo tanto, se generarán políticas académicas que contribuyan a irradiar el simple transmisionismo de información y se privilegian aquellos modelos pedagógicos centrados en la construcción del conocimiento a partir del dialogo permanente de nuestros profesionales (p.26).

Si la Universidad ha escrito en su proyecto educativo Institucional un nuevo enfoque pedagógico, esto implica que la comunidad Universitaria debe internalizar sus referentes teóricos, conceptuales, metodológicos y éticos políticos, en donde están inmersa las prácticas evaluativas y por ende las Representaciones Sociales de los docentes. Por el anterior escrito y para encontrar fundamentos en las Representaciones Sociales de los docentes de las prácticas evaluativas y para corroborar si éstas son pertinentes al modelo pedagógico dialógico crítico, es preciso preguntar:

¿Qué aproximación teórica se puede generar para un modelo evaluativo que parta de las Representaciones sociales propia de la cultura evaluativa del enfoque pedagógico dialógico crítico?

¿Cómo se pueden develar las Representaciones Sociales de las prácticas evaluativas que tiene los docentes para corroborar su pertinencia con el modelo pedagógico dialógico crítico de la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander, de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia?

¿De qué manera se caracterizan las representaciones sociales en las prácticas evaluativas de los docentes universitarios?

¿Qué modelos evaluativos subyacen en las representaciones sociales de los docentes y su correspondencia con el enfoque pedagógico dialógico crítico?

¿Cuáles constructos teóricos permiten generar una aproximación teórica a un modelo evaluativo que parta de las representaciones sociales propias de la cultura evaluativa del enfoque pedagógico dialógico crítico?

Objetivo general

Develar las Representaciones Sociales de las prácticas evaluativas que tiene los docentes para corroborar su pertinencia con el modelo pedagógico dialógico crítico de la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander, de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.

Objetivos específicos

Caracterizar las representaciones sociales en las prácticas evaluativas de los docentes universitarios.

Identificar los modelos evaluativos que subyacen en las Representaciones Sociales de los docentes y su correspondencia con el enfoque pedagógico dialógico crítico.

Generar una aproximación teórica a un modelo evaluativo que parta de las representaciones sociales propias de la cultura evaluativa del enfoque pedagógico dialógico crítico.

Razón de ser del estudio

Como se ha mencionado en los segmentos anteriores, esta investigación se ocupará de caracterizar las Representaciones Sociales de las prácticas evaluativas que tiene los docentes de la Universidad Francisco de Paula Santander, de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia. Se trata entonces de recorrer por el modo en que el docente universitario estructura el discurso evaluativo, lo cual constituye uno de los aspectos interesantes en el estudio de las representaciones sociales. Este tema cobra especial relevancia en aquellas variedades investigativas centradas en la entrega de información derivada de un contexto específico, como ocurre, paradigmáticamente, en el caso de las Representaciones Sociales de la evaluación donde los docentes estructuran su trabajo a partir de sus creencias y concepciones.

La Universidad Francisco de Pula Santander, es una institución pública de Educación Superior del orden Departamental, cuyo propósito fundamental es la formación integral de profesionales comprometidos con la solución de problemas del entorno, en busca del desarrollo sostenible de la región. El proyecto educativo de la universidad propone un enfoque pedagógico dialógico y crítico, centrado en la construcción del conocimiento a partir del dialogo y la búsqueda y el conocimiento entre el maestro y sus estudiantes. La Universidad Francisco de Paula Santander, tiene como visión la acreditación institucional de alta calidad, por tanto, la formación de profesionales con sentido de responsabilidad social y la generación de conocimiento. En consecuencia, se evidencia la necesidad en la Universidad Francisco de Paula Santander de develar las representaciones sociales de las practicas evaluativas, como parte de sus cosmovisiones, imaginario y vivencia, las cuales determinan su forma de pensar, sentir y actuar en un entorno sociocultural que influye en su actuar de los docentes, para su caracterización y correspondencia con el enfoque pedagógico dialógico y crítico.

En tal sentido desde el punto de vista teórico, el investigador consultara y dialogara con distintos autores de la categoría de representaciones sociales, sus antecedentes y constructos esenciales para lograr reunir distintas tendencias internacionales, nacionales, regionales y locales y aportar lo suyo como concesiones de aporte al conocimiento, así mismo lo referente a la evaluación su origen, historia y evolución, modelos evaluativos y su aplicación en el contexto educativo.

Desde la dimensión epistemológica, para reflejar el plano paradigmático, este apartado consta de dos secciones; en un primer plano se reúnen los presupuestos y enfoques que integran la investigación y que sirven de plataforma para lograr la proximidad al objeto de estudio, y en un segundo plano se forman las posturas del investigador con relación al abordaje del estudio a fin de permear en los ámbitos que específicamente son inquiridos y lograr finalmente incorporar la aprehensión de discursos y prácticas que revelan representaciones sociales de la prácticas evaluativas de los docentes.

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL

Esquema Paradigmático de la Investigación

La investigación parte de una perspectiva dialéctica y sistémica donde se vislumbra los planos ontológico (naturaleza de la realidad del tema), epistemológico (naturaleza de la realidad indagada), metodológico (como investigar), y axiológico (naturaleza del valor ético), que a continuación se expone a modo de secciones.

Plano Ontológico

Las transformaciones que se han venido dando en la concesión de educación, escuela, pedagogía y enseñanza, de acuerdo con las necesidades y expectativas histórico políticas de una sociedad determinada hacen de la evaluación un elemento inherente al proceso educativo, ligada a las prácticas educativas y sociales, en la cual se refleja y legitima la concesión de los modelos existentes.

La evaluación, en los ámbitos social y educativo, se ha pensado en un primer esfuerzo de transformación o reconstrucción del concepto como un proceso integral, participativo, inherente a todos los aspectos y características de la vida cotidiana y escolar. Desde esta perspectiva, la evaluación de lo educativo no se refiere solamente a medir conocimientos, sino también a identificar los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, así como las condiciones en que se desarrollan las situaciones educativas, para posibilitar una reflexión sobre los procesos y sus resultados.

Por otro lado, la evaluación implica comprensión de un fenómeno como dice Díaz Barriga (1986), porque se hace desde un referente teórico, lo que significa que un juicio valorativo no es neutro ni surge de la nada; siempre se realiza con relación a algo y ese algo es la teoría, el modelo o la concesión que da sentido y significado al proceso o

hecho educativo que se valora. Desde la dimensión ontológica se busca develar las representaciones Sociales que tienen los docentes sobre sus prácticas evaluativas es decir el conocimiento común, debido a que, en el quehacer docente se expresa de manera tangible la praxis pedagógica que según Prior (2002), “la vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan las reproducciones particulares creadores de la posibilidad global y permanente de la reproducción social” (p 43), es allí donde convergen una serie de situaciones producto de la interacción social. Esa interacción la realiza el sujeto como ser social por medio de las imágenes que va formando del contexto en el cual se desenvuelve.

Este enfoque ontológico, advierte también la relevancia de comprender que el estudio científico de las representaciones sociales de las prácticas evaluativas de los docentes universitarios, supone una reflexión sistemática sobre la validez de tal conocimiento. Esto conduce a preguntarse ¿Cuáles son los supuestos teóricos, conceptuales, éticos y metodológicos que subyacen en las Representaciones Sociales que sobre evaluación presentan los docentes universitarios? Las respuestas se orientan, hacia la reflexión de la validación y producción del conocimiento científico que hace el estudio de las prácticas evaluativas de los docentes universitarios una forma de interpretar la realidad y la problemática existente a través de la construcción social de las prácticas evaluativas.

Substrato Epistemológico de la Investigación

Las representaciones sociales poseen un valor heurístico fundamental en la comprensión de la dinámica de producción y generación del conocimiento, y en la formación de profesionales integrales en la Universidad Francisco de Paula Santander, puesto que su Proyecto Educativo Institucional, está centrado en la construcción del conocimiento a partir del dialogo y búsqueda del conocimiento entre maestros y estudiantes, y que este enfoque pedagógico lleva implícito un modelo de evaluación de los aprendizajes. En la cotidianidad del docente universitario se van creando

representaciones sociales que coadyuvan a perfilar la construcción de una conciencia individual y colectiva característica de cada universidad y que a su vez inserta en lo social; de allí que el otro “no me es totalmente ajeno”. Se comprende entonces que el pensamiento y la conciencia de cada ser humano, precisamente es una conciencia compartida con los distintos miembros que vivencian labores y experiencias en ese lugar de trabajo, es desde esta argumentación que se sustenta la interacción.

La comunicación y las interacciones están mediada por sistema de signos, símbolos y significados, que imprimen sus huellas en emblemas, visiones y creencias y convicciones que son soportes de la atribución de sentido. Se hace énfasis en que existe una realidad simbólica que tiene mutua implicación con la realidad que se producen en el contexto de la Universidad Francisco de Paula Santander como objeto de estudio; por consiguiente, al vincularse, ambas son susceptibles de creación y transformación.

Por otra parte, según Banchs (1998) se acepta que las Representaciones Sociales son a la vez figuras y significados, procesos y estructuras que entretejen lo simbólico con lo icónico, logrando un encuentro del que emana un equilibrio entre lo cognitivo, en donde se anidan ideas, valores, nociones, normas, modelos y esquemas, y al mismo tiempo se abriga en lo social al ser portadoras de un sello cultural que puede incluso a ser transgeneracional.

Las representaciones sociales de la evaluación académica en el contexto de la UFPS, son el punto focal de la investigación, ellas se lían a la incubación de un saber que se perfilan desde un enfoque sistémico, fundamentado en la premisa de una indispensable interconexión y vinculación al decurso y al entorno, apartándose del estatismo, atomismo y reduccionismo en un marco de interdependencia y participación en redes colaborativas y multidisciplinarias, que practican una apología a la provisionalidad del mismo, postura que es a la vez intrínseca a esta investigación.

Una segunda instancia de acercamiento al objeto de estudio tiene como soporte el enfoque del interaccionismo simbólico, pues éste permite analizar y comprender la estructura de las interacciones, de las significaciones y de las prácticas sociales que se desarrollan en la Universidad, tanto en su pasado como en su presente todo esto con el propósito de realizar como investigador “interpretaciones de las interpretaciones” que

hacen los integrantes de las universidades de su realidad, reconociendo la importancia de los escenarios antes aludidos y del contexto en general como elementos determinantes de conductas aptitudes y asunciones.

Desde la dimensión axiológica, las posiciones, aptitudes y compromisos del ser humano en el proceso de construcción del conocimiento, formación de profesionales y por ende las prácticas de evaluación y pedagógicas, no están exentas de intereses, doctrinas, intencionalidades y de las apetencias personales o de ciertos grupos; es decir, de algún modo no están libres por completo del sesgo hacia un enfoque determinado de condiciones de vasallaje, copia o reproducción. Se infiere que la naturaleza del individuo hace imposible en si misma que éste pueda decirse de sus representaciones, de los valores y de su subjetividad, ya que las mismas inciden en la elaboración del saber científico, de su práctica, es decir en su pensamiento. Conforme a ello, se reconoce que cada persona es un ser integral cuya visión del mundo, cosmovisiones y convicciones le imprimen una configuración singular y colectiva que lo hacen asumir, la ciencia y su producción de conocimiento desde una determinada perspectiva.

El nivel del compromiso, la ética del colectivo que integra el escenario de educación superior y en especial la del docente será quien defina; su nivel de auto conciencia, para formar seres con la suficiente autonomía y su sentido de reflexión en pro de un uso crítico del conocimiento y los medios empleados. En el escenario de la investigación se pretende demostrar el espacio íntimo de un ser humano que convive en una esfera institucional de donde emergen representaciones sociales que dejan sus vestigios en la configuración de elementos que pueden llegar a ser inhibidores o facilitadores de una aptitud del colectivo docente, y por ende, de los estudiantes en formación integral como profesionales autónomos, generadores de conocimiento y transformadores de la realidad.

Plano Metodológico

Planteadas las consideraciones ontológicas y epistemológicas, la investigación se apoya en la orientación metodológica de la etnografía interpretativa, la cual según

Martínez (2007), "... consiste en la producción de estudios analíticos descriptivos de las costumbres, creencias, prácticas sociales y religiosas, conocimientos y comportamientos de una cultura particular, generalmente de pueblos o tribus primitivas" (p.199).

A estas consideraciones, Hammersley y Atkinson, (1994) añaden que la etnografía puede ser además considerada como un registro de conocimiento cultural, como una investigación detallada de patrones de interacción, como un análisis holístico de sociedades entre otras. La etnografía interpretativa, ligada a los trabajos de Max Weber provee amplias descripciones de las conductas humanas y conduce al lector, a través del análisis; a conjuntos de inferencias e implicaciones de conductas incrustadas u ocultas en su contexto cultural y ponen el centro en los procesos interpretativos del propio investigador.

De allí, que la Etnografía se apoya en la convicción que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada, por ello no constituye una realidad acabada. Al respecto, Goetz y Le Compte (1988), afirman que: "la etnografía no forma una disciplina independiente ni (todavía) un área de investigación bien definida. Representa un enfoque de los problemas y procesos educativos. Constituye una síntesis interdisciplinar emergente, al practicarla investigadores de distintas tradiciones" (pp.42-43). Una vez revisados los fundamentos conceptuales que dan soporte teórico a este trabajo, se da paso a una revisión breve de los antecedentes de trabajos de investigación sobre el tema de representaciones sociales en prácticas pedagógicas y prácticas evaluativas a nivel internacional y nacional.

Antecedentes. Una mirada a algunos estudios empíricos

En este apartado se pretende abordar primeramente las investigaciones realizadas que servirán de antecedentes, de acuerdo a su pertinencia con las dimensiones de estudio. Así mismo, se consideran las teorías que sustentan y orientan el estudio tales

como: la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (2008) y la de Abric (2001) y referentes teóricos y conceptuales sobre evaluación.

Las Representaciones Sociales en la investigación de la práctica educativa: el desafío de investigar a partir de un concepto de contornos poco delimitados. Ilvento (2003). Para la autora, en primer lugar, las preocupaciones centrales en la investigación educativa se asientan en la necesidad de buscar la articulación entre conocimiento y acción, desocultando en los procesos de pensamiento todos aquellos dispositivos de interpretación, planificación y control de la acción que le permiten a profesores y alumnos reconstruir y atribuir significado a la realidad en la que interactúan. En segundo lugar, reflexiona acerca del significado y evolución de ciertas ideas y antecedentes que contribuyen a configurar el concepto de representaciones sociales, planteando el desafío que se presenta en la investigación educativa el “utilizar” este concepto desde la doble perspectiva de objeto y método en la indagación, exploración, e interpretación de los múltiples y complejos aspectos de la práctica educativa.

Para ello, partió de un análisis de aquellas líneas que centraron su preocupación en el estudio, descripción, comprensión e interpretación del pensamiento del profesor y de la práctica docente, abiertos a modelos mediacionales, en la certeza de que cualquiera sea la aproximación que desarrolle en este campo, el investigador debe decidir acerca de cuál constructo o conceptualización de base partir. Las investigaciones que ahondan en la Representaciones Sociales como objeto o como estrategia metodológica pueden ayudar a entender mejor los procesos de formación y enseñanza. En ese sentido, emerge una serie de planteos que cuestionan la necesidad de describir, comprender y mejorar la compleja dinámica de las prácticas educativas.

Las percepciones de clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de “redes semánticas naturales”. Su importancia en la gestión de los centros educativos. Murillo y Becerra (2009). Los autores se preocuparon por los altos índices que diversas investigaciones reflejan respecto al Estrés y malestar docente, y reconociendo los indicadores oficiales que posicionan a la población docente como una profesión de riesgo para la salud mental, asumieron como objeto de investigación indagar en las percepciones del estado actual del clima escolar, y en los elementos

obstaculizadores de éste, en tiempos de cambios complejos como los que estamos viviendo.

Entre los resultados más destacados constataron que docentes y directivos vinculan el clima escolar, mayoritariamente, a las relaciones interpersonales que tienen lugar en el centro, mientras que los alumnos y alumnas lo vinculan exclusivamente a los contextos de aprendizaje. También hallaron que entre los obstaculizadores del clima escolar se evidencia con mayor peso semántico los problemas de comunicación y el estilo de liderazgo ejercido. Igualmente, reconocen como obstaculizadores propios de la persona, aspectos como la envidia, la intolerancia, el egoísmo, los rumores y la irresponsabilidad, elementos que se vinculan tanto a la persona del docente, como a su rol profesional.

Las Representaciones Sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. Salinas, Isaza y Parra (2006). Los investigadores se plantean las intersecciones entre los elementos destacados de la evaluación con la teoría de las representaciones sociales (TRS), la interacción social, la noción de grupo y de conocimiento, propiedades fundamentales de la TRS que tienen su correlato en la evaluación. Por último, caracterizan y desarrollan las ideas centrales concernientes a las dos representaciones ayudadas en el grupo de maestros: una afincada en las aptitudes que se tejen mediante el sentido común, y la otra, soportada sobre las opiniones como reconstrucción discursiva y argumentada que exhibe reflexiones teóricas y prácticas.

Educación Básica e Inclusión: un estudio de Representaciones Sociales. Garnique y Gutiérrez (2012). Las autoras se propusieron como fin identificar las Representaciones Sociales que sobre la inclusión de la diversidad escolar tiene los maestros, directivos y supervisores de Educación Básica en México. Específicamente, se expone el análisis del discurso producido por aquellas profesoras denominadas colaboradoras. A partir de una metodología cualitativa, se analizan las condiciones en que se producen y circulan las Representaciones sociales de estas maestras y los problemas que enfrentan en la tarea de incorporar la inclusión en las aulas escolares. Los resultados permiten identificar cómo esas Representaciones Sociales guían sus actitudes, sus valores y comportamientos dentro del aula.

Un estudio sobre las Representaciones del Profesorado de educación Primaria acerca de la Enseñanza Bilingüe. Travé (2013). La investigación indaga sobre las concepciones de los profesionales en relación al concepto de bilingüismo y de enseñanza bilingüe, así como acerca de la finalidad y naturaleza de los proyectos. El estudio Utiliza una metodología de carácter integrado, utilizando datos tanto cualitativos como cuantitativos, obtenidos a través de entrevistas y cuestionarios a los profesionales de centros que están desarrollando los proyectos en la actualidad. Entre las conclusiones, resaltan la utilización del término “bilingüismo” en un dial que oscila entre las definiciones que lo restringen al dominio perfecto de dos lenguas hasta aquellas más flexibles que permiten mayor variación competencial.

En cuando a los aspectos didácticos, se pone de relieve la aceptación y difusión del enfoque de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas entre el profesorado, si bien se detectan dificultades a la hora de equilibrar las variables de lengua y contenido. Por otra parte, se identifica mayoritariamente la finalidad de la enseñanza bilingüe con la promoción de la competencia comunicativa en la lengua extranjera y sus potenciales beneficios a niveles cognitivo e intelectual. Asimismo se concibe la enseñanza bilingüe como un distintivo de calidad per se y se evidencia el valor estratégico de la promoción del aprendizaje del inglés.

Construcción Social del Delito: un Estudio etnográfico en la práctica del derecho penal. Tesis doctoral de Cubells (2002). La investigadora, a partir de la etnografía jurídica hace un cuestionamiento de los valores que sustentan la práctica jurídica; a saber: la objetividad, la imparcialidad y la posibilidad de aprehender la verdad sobre los hechos acaecidos. En este sentido, la tesis que defiende en la investigación es que la justicia es una práctica social que no difiere del resto de prácticas sociales es decir, entienden que no cabe la posibilidad de diferenciar el mundo social del jurídico en tanto que lo jurídico es el resultado de una serie de prácticas sociales que construye una determinada realidad.

Representaciones Sociales de la Ética Pedagógica que subyace en la práctica educativa. Valecillos (2014). La autora se propuso construir aspectos teóricos y prácticos de la ética pedagógica a partir de las Representaciones Sociales para despertar

el interés social del personal docente en las aulas de primaria, para que retome sus compromisos éticos personales, para el beneficio de las partes involucradas en el proceso educativo y un mejor resultado de su desarrollo profesional. De ahí emergió la necesidad de conocer cómo piensan y cómo actúan los docentes en la cotidianidad del hacer, dentro de sus principios y su ética, así mismo, las relaciones que establecen con el conocimiento, concibiéndolo como un sujeto particular, concreto e histórico que se apropia y reproduce el sistema de usos, así como las expectativas en la cual actúa, y mediante sus saberes, prácticas y actitudes participan en su conformación.

La investigación generó elementos teóricos prácticos de la ética pedagógica a partir de las Representaciones Sociales que subyacen en la práctica; además la propuesta se presenta como un todo dinámico y tridimensional, orientado a la interpretación y comprensión de las interacciones pedagógica donde emergen las representaciones sociales del actuar ético del docente en relación al currículo Bolivariano que comparte, de donde emergen un planteamiento hacia una ética docente emancipadora.

Representaciones Sociales Sobre la Sexualidad en estudiantes de Formación Docente del Instituto Pedagógico Gervasio Rubio. García (2012). La investigadora consideró importante develar las Representaciones Sociales sobre la sexualidad en los estudiantes en formación docente, como parte de sus cosmovisiones, imaginarios y vivencias, las cuales determinan su forma de pensar, sentir y actuar, en un entorno sociocultural que influye en su vida personal y profesional. Igualmente, la investigadora considera que las Representaciones Sociales inciden sobre la manera en como los estudiantes universitarios en formación docente interpretan y reinterpretan su sexualidad; es decir, este tipo de pensamiento desempeña funciones sociales específicas, orientando la construcción de la realidad hacia las conductas y las relaciones sociales. Estas Representaciones Sociales dentro de la investigación ejecutada constituyeron una herramienta para aproximarse al conocimiento común que los estudiantes en formación docente poseen sobre la sexualidad.

La doctorando argumenta que la universidad es un espacio multidimensional y complejo en su rol protagónico, que por tanto, tiene la responsabilidad de propiciar procesos y escenarios de transformación curricular, orientados hacia la deconstrucción

de mentalidades, mitos y prejuicios que impregnan las Representaciones Sociales de algunos docentes y estudiante en formación docente sobre la sexualidad.

El concepto de Justicia en la Evaluación Educativa desde las Representaciones de los Docentes y Estudiantes Universitarios. Rincón (2006). La preocupación de la autora giró en torno al concepto de justicia en la evaluación educativa desde las Representaciones Sociales de docentes universitarios. Abordó su investigación desde el paradigma cualitativo en la convicción de que su comprensión esta mediada por las concesiones, los significados y los contextos donde se da el hecho educativo. Realiza una mirada sociocultural a la evaluación, en tanto acción humana y social, ésta es una construcción mediada, por valores, creencias, concesiones, ideologías, que le otorgan sentido y significado en un contexto específico, construcciones que trascienden el ámbito individual subjetivo como resultado de la interacción y el intercambio. Es así como la evaluación se amalgama en el tejido colectivo de las instituciones sociales, no sólo como práctica objetivada sino como dispositivo simbólico, a través del cual dicha práctica se representa para ordenar y dar sentido a la realidad que constituye.

Referencias teóricas

Las prácticas evaluativas en educación superior

Las Prácticas Evaluativas en el contexto universitario: consideraciones generales.

Cuando se piensa en educación, inmediatamente se viene a la mente la manera como los estudiantes avanzan de un nivel a otro. Es decir, aparece uno de los elementos del sistema educativo como es la evaluación. Esta siempre es vista como un proceso orientado hacia las formas de concebir el rendimiento. Además, como proceso, Salinas y Cotillas (2007) refieren que la evaluación tiene sentido en la medida en que se pone a prueba la eficacia y la posibilidad de perfeccionamiento de la acción docente. Por lo tanto, la evaluación del aprendizaje termina trascendiendo el aula de clases y se constituye en un elemento de reflexión para mejorar el currículo, las tareas institucionales y la transferencia de habilidades y conocimientos.

Entonces, desde una perspectiva general, siguiendo la Academia Real Española (2001), evaluar viene del francés *évalue* que significa señalar el valor de algo, estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos. De tal manera, una primera aproximación al término estaría asociada a la elaboración de un juicio de algo o de alguien. Si esta aproximación al vocablo evaluación lo extrapolamos al campo educativo y, si se aspira que ese juicio esté fundamentado, aparecen, normalmente dos etapas previas a la emisión del juicio: recolección de los datos y aplicación de criterios que permitan derivar una estimación sobre el valor o mérito del objeto a ser evaluado. Entonces, es harto conocido por los docentes que cuando en enseñanza se aplica el término evaluación, el mismo se relaciona con el rendimiento académico de los estudiantes.

Los aspectos mencionados, pueden llevar a establecer algunos elementos caracterizadores de la evaluación, con particular atención al contexto universitario. Para ello se sigue las ideas de Bujan, Rekalde y Aramendi (2011), Allen (2004) Salinas y Cotillas (2007) quienes coinciden en que las prácticas evaluativas en educación universitaria deben:

- (a) Partir de un consenso entre los profesores de cada especialidad sobre cuáles son los conocimientos nucleares que todo alumno debe adquirir. Consenso que debe llevar a un análisis de los objetivos, la metodología y modo de evaluar.
- (b) Los procesos evaluativos deben partir de los contenidos nucleares de cada materia, fomentar en el estudiante la curiosidad intelectual y la duda.
- (c) La evaluación universitaria ha de desarrollarse dialógicamente, es decir, hay que tener presente no sólo los contenidos de cada módulo, sino el interés que despierte en el alumnado cada uno de esos contenidos. Esto equivale a decir que no se pueden plantear los mismos procedimientos evaluativos para todos los grupos de la misma manera.
- (d) La evaluación debe valorar la asimilación de los contenidos nucleares de la materia impartida. Asimilación no significa memorización acrítica, sino incorporación de esos contenidos al bagaje permanente del estudiante.

- (e) Los procesos evaluativos deben determinar la capacidad que tiene el estudiante de relacionar los contenidos nucleares de una materia con el conjunto de conocimientos que va adquiriendo en las otras disciplinas y en su vida cotidiana.
- (f) El proceso evaluativo debe ser consensuado y negociado entre los actores.
- (g) La evaluación tiene que incentivar la profundización personal en aquellos aspectos de mayor interés y fomentar la colaboración entre todos los estudiantes. Este principio parte de la premisa de que la competitividad no es el único instrumento capaz de incentivar el deseo de superación. Junto a la competitividad está la colaboración y la capacidad de compartir los conocimientos de cada uno.
- (h) La evaluación en el contexto universitario debería basarse en los siguientes pilares: la realización de actividades que permitan la memoria de corto, mediano y largo plazo, la confección de trabajos individuales, la presentación de trabajos conjuntos y la toma en consideración del trabajo real y cotidiano del estudiante.

Estos aspectos caracterizadores de la práctica evaluativa en el nivel superior no son nuevos, pero, como plantean Salinas y Cotillas (2007) sí son utilizados con unos objetivos distintos a los que justifican los exámenes tradicionales y sí están inspirados en el tipo de docencia que exige la universidad actual, pueden ser de utilidad para el desarrollo de un estudiante crítico y participativo. Con todo, y a modo de reflexión, podría decirse que la innovación en los aspectos evaluativos no es en sí misma un valor, porque el valor de toda actividad docente hay que relacionarlo con su rendimiento más que con su originalidad.

De igual manera, Castillo y Cabrerizo (2003) refieren las siguientes características de la evaluación: ha de estar integrada en el diseño y desarrollo del currículum, ha de ser formativa, continua, sistemática, criterial, decisoria y cooperativa (p.37). En cuanto a la planificación del proceso evaluativo, se puede decir que los docentes universitarios siguen los parámetros de la planificación semestral, esto de acuerdo al contexto universitario colombiano. En relación a ello, Flórez Ochoa (2001) plantea que la evaluación amerita de una planificación, preparación, diseño y reflexión previa, con todo lo que ello implica de dedicación, previsión de recursos, fijación de tiempo,

decisión sobre metodología y estrategias, elaboración de instrumentos, entre otros aspectos. A este respecto, Castillo y Cabrerizo (2003) plantean que de igual manera que se diseñan los programas de enseñanza, se debe diseñar la evaluación para que, con la conjunción de ambas (enseñanza y evaluación) se consiga, a su vez, el aprendizaje deseado.

Por su parte, Perassi (2013) alude que cuando se decide llevar adelante un proceso evaluador, comienza a transitarse la fase de planificación de la misma. Éste es el momento de plantearse y resolver aquellas preguntas clásicas que todos los textos de evaluación enuncian: ¿Para qué se evalúa? ¿Para quién? ¿Qué se evaluará? ¿Con qué?, ¿Cuándo?, ¿Quiénes?

Entonces, se puede arribar que la planificación de la evaluación constituye la instancia de preparación y anticipación a la acción, es el momento de bosquejar el mejor recorrido que se puede elegir para diseñar el proceso que dé cuenta del objeto que se pretende evaluar, en este caso, el objeto de conocimiento. Sabiendo que en esta búsqueda sólo se captarán algunas evidencias del objeto, nunca el objeto mismo, por ello la evaluación siempre es aproximación.

La fase del diseño es clave para decidir qué evaluación se propone, la misma requiere un tiempo particular de reflexión que no siempre se concede. Ese es el momento de planificar la evaluación. Para diseñar una evaluación de aprendizajes, lo primero que necesita realizar el o los evaluadores es identificar el propósito principal que se persigue con ella.

Por otra parte, las prácticas evaluativas en el contexto universitario tienen una serie de propósitos que Salinas y Cotillas (2007), resumen en: derivar en calificaciones, orientar al estudiante para la mejora de su rendimiento o aprendizaje, descubrir las dificultades de los estudiantes, descubrir las dificultades para enseñar aquello que se quiere enseñar, valorar determinados métodos de enseñanza, motivar a los estudiantes hacia el estudio. Sin embargo, suele suceder que, en ocasiones, la imagen que se tiene de los docentes a la hora de evaluar es la de comprobar y medir de la forma más objetiva posible el rendimiento académico de los estudiantes.

En este mismo orden de ideas, Moreno (2012) refiere que la evaluación para la toma de decisiones sobre los estudiantes plantea seis propósitos: “...diagnostico, retroalimentación educativa, ubicación, promoción, acreditación y selección” (p.298). Asimismo, en el marco de la evaluación es importante reflexionar sobre las implicaciones de la evaluación y su ejecución en el ámbito educativo universitario. En tal sentido, Cerda (2000) acota, de manera general que la evaluación puede ser vista como un instrumento para el mejoramiento que permite obtener información válida y confiable sobre las consecuencias de acciones específicas, para así optimizar los esfuerzos. Los resultados de la evaluación constituyen un referente concreto para analizar el funcionamiento y los procesos internos de las instituciones, y así organizar y diferenciar el grado de participación y responsabilidad de distintos actores y sectores.

Además, señala el autor mencionado, que, al ajustar los planes de mejora a la luz de los resultados de la evaluación, las instituciones pueden revisar el currículo, el plan de estudios y las mismas prácticas de aula, siempre en pro del desarrollo de las competencias básicas. Los resultados son, entonces, insumos fundamentales para tomar decisiones, fijar responsabilidades, establecer metas, definir criterios y determinar acciones que garanticen el avance en un proceso de mejoramiento coherente, pertinente y sostenible.

Adicionalmente, Salinas y Cotillas (2007) refieren que la información que proporciona la evaluación es necesaria para que la comunidad educativa analice comparativamente las instituciones con referentes locales, regionales y nacionales, lo que permite a su vez reflexionar sobre la pertinencia de los resultados educativos en relación con el entorno. De este modo, la evaluación impulsa el mejoramiento, ya que genera compromisos con el logro de objetivos precisos, al permitirles a los diferentes actores del sistema educativo tomar conciencia de los aspectos por mejorar en las instituciones, los municipios, los departamentos y el país.

Se puede inferir que, para los directivos y docentes de las instituciones educativas, la evaluación provee elementos que apoyan la toma de decisiones de acuerdo con las necesidades de desarrollo institucional y, específicamente, sobre la forma como desde la gestión administrativa, directiva y académica se le apuesta a optimizar los procesos

de enseñanza, diseñando e implementando acciones globales y focales que impulsen el logro de los estudiantes. En este sentido, los docentes encuentran en los resultados de la evaluación orientaciones conceptuales, por niveles de logro y por componentes disciplinares, que les permiten participar activamente en la revisión del currículo y del plan de estudios, lo que tendrá implicaciones directas en sus prácticas de aula.

Otro aspecto general importante, está referido a los momentos de evaluación. En este aspecto, Cerda (2000) refiere tres momentos: Inicial, procesual y final, pero incorporados a los tipos de evaluación y coincide con Castillo y Cabrerizo (2010) con respecto a lo difícil que constituye establecer una clasificación de momentos y tipos de evaluación. Ahora bien, siguiendo a Cerda (2000) la evaluación inicial o de entrada tiene como función lograr una información previa del estudiante que se desea evaluar; la evaluación procesual permite optimizar los factores que intervienen en el desarrollo de los procesos evaluados y promover la recapitulación de éstos para comprender mejor las razones de los éxitos o los fracasos; y la evaluación final tiene como propósito medir el rendimiento o aprovechamiento en relación con el conjunto de objetivos o programas de curso (p.22).

En cuanto a los tipos de evaluación, Castillo y Cabrerizo (2010) plantean (tal como se mencionó en el párrafo anterior) que establecer una clasificación de los momentos y tipos de evaluación no es tarea fácil, ya que al ser múltiples los criterios que pueden ser utilizados, las clasificaciones que pueden realizarse pueden ser variadas. Por lo cual para "...una mejor comprensión presentan los tipos de evaluación según el momento de su intervención (inicial, procesual y final) según la función que desempeña para lograr la finalidad que persigue (diagnostica, formativa y sumativa) según la extensión (global y parcial) según el origen de los agentes evaluadores (interna y externa) y según sus agentes participantes (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación) (p.25).

Otros aspectos interesantes a revisar en la generalidad evaluativa, están relacionados con los principios, funciones, métodos de evaluación, niveles de evaluación y enfoques del proceso evaluativo, ello con el fin de tener referentes claros sobre tanta terminología que a fin de cuentas significan lo mismo.

En cuanto a los principios de la evaluación, se toman las aportaciones de Bujan, Rekalde y Aramendi (2011), Niño (2007), Pérez y Bustamante (1996), pues coinciden, a nivel general, en una serie de principios que deben tener presente los docentes durante los procesos evaluativos: 1) La evaluación debe concebirse como parte integrante del proceso educativo. 2) La evaluación es una operación continua, sistemática, flexible y funcional de la actividad educativa. 3) Los instrumentos y procedimientos de que se sirve son variados y múltiples. 4) Debe considerar todos los elementos que intervienen en el proceso educativo y que influyen en su resultado. 5) Deben participar todas las personas que intervienen en el proceso educativo del alumno. 6) Debe reflejar las posibles deficiencias del proceso y orientar en su corrección. 7) Debe estar integrada en la planificación de la didáctica.

Asimismo, se hace una síntesis de las funciones de la evaluación de los aprendizajes a partir de los postulados de Castillo y Cabrerizo (2010). Al respecto, estos autores refieren que, al formar parte del proceso educativo, los procesos evaluativos se diversifican en función de las necesidades de cada momento a lo largo del desarrollo del proceso. Ellos citan: "...En concordancia con las funciones que en cada caso asignemos a la evaluación, con las necesidades que sea preciso cubrir en los diferentes momentos de la vida de un centro o con los componentes que se hayan seleccionado, procede utilizar las modalidades o tipos de evaluación que resulten más apropiados para el objeto del estudio, de la investigación o del trabajo que se emprende (p.31). En este sentido, siguiendo a distintos autores Castillo y Cabrerizo (2010, p.31) asignan las siguientes funciones a la evaluación:

1. Diagnóstica, función que desempeña la evaluación inicial. La función diagnóstica de la evaluación viene a satisfacer la necesidad de conocer los supuestos de partida para implementar cualquier acción pedagógica. Para este autor la función diagnóstica de la evaluación facilita tanto la adaptación de la oferta formativa a los usuarios (plano curricular), como la toma de decisiones por supervisores y directivos (planos de control y de lo organizativo).
2. Reguladora, ya que permite regular los aprendizajes del alumnado en función del desarrollo personalizado de cada proceso de aprendizaje.

3. Previsora, función que facilita la estimación de posibilidades de actuaciones y/o rendimientos. La función previsora de la evaluación se hace operativa en las modalidades inicial y formativa de la misma, estando orientada hacia el diseño contextualizado de proyectos curriculares.
4. Retroalimentadora, función que según el autor es ejercida desde la evaluación formativa y que va reconduciendo los distintos elementos que conforman el modelo didáctico. Considera que desde la evaluación formativa puede ejercerse una función orientadora del proceso educativo.
5. De control, función que según el autor es necesaria por las exigencias que se plantean por parte de la administración educativa, en todo lo referente a la obtención de titulaciones académicas y las connotaciones que ello tiene.

Por otra parte, al revisar la literatura que hace alusión a los métodos de evaluación se consigue una variedad de criterios al respecto por lo cual se sigue a Cerda (2000) y Allen (2004) quienes mencionan que los métodos deben tener en cuenta la pertinencia de la cuantificación o medición de las capacidades del estudiante y las repercusiones que tiene esta en la vida profesional del estudiante, es decir que la evaluación sirva para determinar la competencia profesional. Los métodos de evaluación deben estimular más el aprendizaje y evitar generar condiciones que no estimulan al estudiante. Por ello, los métodos están relacionados con los enfoques en que se puede insertar la evaluación. En este sentido, Stufflebeam y Shinkfield (1985) refieren que el evaluador debe dominar convencionalmente los distintos enfoques evaluativos, las técnicas y los diferentes aspectos relacionados con la evaluación. Estos autores recomiendan un método ecléctico que tome en consideración los enfoques cualitativos y cuantitativos de la evaluación.

En relación a los niveles de evaluación, aparecen una serie de ideas que llevan a pensar que establecer niveles en el ámbito evaluativo tampoco es tarea fácil. Al respecto, en principio, se sigue las ideas de González y Pérez González (1999) quienes establecen dos niveles o ámbitos evaluativos: el del aula y el del instituto. El nivel del aula tiene como responsable a cada docente, quien tiene a su cargo el diseño y

desarrollo de la Unidades didácticas y la adecuación de las adaptaciones realizadas para grupos de alumnos concretos. El ambiente del aula y todo aquello que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje: organización, espacios y agrupamientos. La actuación personal de atención a los alumnos. En el nivel del centro educativo es el director quien tiene en sus manos la eficacia del sistema e instrumentos de coordinación establecidos y la adecuación de los criterios de evaluación y promoción

Con respecto a niveles, también, los autores refieren los niveles de desempeño que permiten reconocer el dinamismo de los aprendizajes escolares que son inclusivos, porque cada nivel reconoce los saberes adquiridos por los estudiantes y al mismo tiempo definen umbrales óptimos de logros esperados: los saberes que tiene un estudiante ubicado en el nivel bajo también los posee un estudiante que se encuentra en el nivel medio y, de igual modo, los estudiantes que se ubican en el nivel alto disponen de los saberes propios de ese nivel como así también los específicos de los niveles bajo y medio.

Al revisar distintas posturas sobre los enfoques del proceso evaluativo, se parte del supuesto de que ningún enfoque reúne las condiciones óptimas como para asignarle un carácter modélico, único; cada teoría aporta uno o más métodos que pueden ser usados bajo unos criterios propios. En esta parte nos centramos y diferenciamos enfoques de modelos, pues se toma como enfoques a los paradigmas evaluativos y como modelos aquellas propuestas de autores específicos que pueden ser tanto cualitativos como cuantitativos.

Cada uno de los enfoques puede tener aspectos recuperables, positivos o negativos, dependiendo de la postura que asuma cada docente. Explicamos los enfoques a partir de las ideas de Flórez Ochoa (2001): enfoque pedagógico tradicional donde el autor expone: "... enfatiza en la formación del carácter de los estudiantes para moldear, a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanista y ético que recoge la tradición metafísico-religiosa medieval." (p.33). El modelo la evaluación de los alumnos es un procedimiento que se utiliza casi siempre al final de la unidad o del periodo lectivo para detectar si el aprendizaje se produjo y decidir si el alumno repite el curso o es promovido al siguiente.

El enfoque pedagógico romántico (experiencial o naturalista) sostiene que el contenido más importante del desarrollo del estudiante es lo que procede de su interior y, por consiguiente el centro, el eje de la educación es el alumno. Se evalúa el desenvolvimiento espontáneo del niño en su experiencia natural con el mundo que lo rodea. El modelo pedagógico conductista establece la fijación y control de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados en forma minuciosa y se evalúa de manera memorística.

Asimismo, la perspectiva pedagógica cognitiva (constructivista): en relación a este aspecto el autor indica que se pueden diferenciar al menos cuatro corrientes: (a) El modelo constructivista, en su primera corriente, establece que la meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares. (b) Segunda corriente del enfoque cognitivo, se ocupa del contenido de la enseñanza y del aprendizaje, y privilegia los conceptos y estructuras básicas de las ciencias, aprendizaje por descubrimiento. El objetivo de la evaluación consiste en obtener información acerca de los descubrimientos del estudiante y su grado de apropiación de la estructura básica de la ciencia al final del proceso. El profesor debe facilitar el aprendizaje significativo de sus estudiantes, suscitando dudas e interrogantes respecto a los acontecimientos que ya poseen, relacionando el tema con sus experiencias y saberes anteriores, ofreciendo oportunidades de ensayar y aplicar el nuevo concepto, asegurándose de que los alumnos formulen de forma adecuada el problema y las soluciones propuestas para que el aprendizaje sea significativo.

Los aspectos generales mencionados, no tienen sentido si no se responde a la interrogante ¿Quiénes son los actores del proceso evaluativo? ¿A quién va dirigida la evaluación? La interpretación de los actores educativos lleva a cualquier pedagogo a mencionar que los participantes básicos son maestro-alumno. De allí que, Estévez (1997) menciona que los actores educativos forman parte en la gestión educativa, integrada por director, maestros, personal de apoyo, asumiendo que cada uno juegue un papel importante, si su participación fuese escasa o nula, dejaría trunco el plan, y a los demás participantes, principalmente a los alumnos. Existe una relación estrecha

entre los actores que participan en la acción educativa, y el éxito o fracaso del rendimiento de los principales actores: los alumnos. Ahora bien, un engranaje adecuado de las prácticas evaluativas podría pasar por tres dimensiones interesantes: dimensión pedagógica, dimensión epistemológica y dimensión ética.

Dimensión pedagógica de las prácticas evaluativas en el ámbito universitario.

Se inicia esta parte de la disertación diciendo que las prácticas evaluativas constituyen aspectos obligatorios del acto didáctico, inmerso en el contexto pedagógico. Pudiera decirse que las mismas son vistas como situaciones didácticas cotidianas efectuadas por los docentes en el quehacer áulico. Constituyen elementos obligantes de la mediación en la didáctica donde se visualiza de alguna forma los cambios ocurridos en los estudiantes a partir de la adquisición de los ejes temáticos programados. Entonces, como todo asunto curricular, el ámbito evaluativo busca comprobar la mejora de la calidad en la adquisición de conocimientos en los estudiantes, conocimientos que, en los últimos tiempos buscan los aprendizajes de aspectos teóricos, prácticos y de actitudes ante la vida, por lo cual toda evaluación se realiza desde un cierto sistema de ideas culturales, valores, y creencias.

Se tratará en esta sección de contextualizar las diferentes técnicas e instrumentos, las fases de las prácticas evaluativas, los procedimientos utilizados por los docentes universitarios para desarrollar sus prácticas de evaluación, así como, tipos de evaluación que se implementa en la educación superior. Se pretende entonces, en esta parte, tratar de argumentar acerca de las prácticas evaluativas de los profesores universitarios.

Cabrales (2008) alude al sentido de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior, y desarrolla ideas donde menciona que la pertinencia se da en la medida en que los programas universitarios se convierten en un puente entre los saberes socialmente construidos y las prácticas evaluativas del docente, "...creando un enriquecimiento mutuo que permite a través de los procedimientos evaluativos, entre otras cosas, poner en evidencia las necesidades y los problemas de la sociedad..." (p.144), puesto que una evaluación adaptada a los estudiantes y referida a la

problemática social actual, puede ayudar al aprendiz en la aplicación de los conocimientos a la vida real para comprender y transformar los problemas sociales.

Al disertar sobre prácticas evaluativas en la educación superior es necesario revisar lo relacionado con las técnicas e instrumentos utilizados por los profesores universitarios para su ejecución. Al respecto, se siguen las ideas de Díaz Barriga y Hernández (2002), Arellano (2010), Poggioli (2005), Pérez Gómez (1993), Alves y Acevedo (1999) quienes coinciden en que las prácticas evaluativas en la acción pedagógica debe orientarla el docente en función de integrar por una parte, a todos los actores que conforman el hecho pedagógico y, por otra parte, cumplir con las exigencias académicas y formales que permitan la revisión permanente de los planes de trabajo y el contexto general de la dinámica del aula.

Sobre este aspecto, Díaz Barriga y Hernández (2002) plantean tres tipos de técnicas de evaluación: técnicas de evaluación informal, técnicas semiformales y técnicas formales. Con relación a las técnicas informales, se puede decir que las mismas se utilizan dentro de episodios de enseñanza con una duración breve, exigen poco gasto didáctico. Además, dichas técnicas se distinguen porque el profesor no suele presentarlas a los estudiantes como actos evaluativos; por ende, estos no sienten que estén siendo evaluados, lo cual resulta ideal para valorar sus desempeños. Se pueden identificar dos tipos de técnicas informales: observación de las actividades realizadas por los alumnos y exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.

El otro grupo de técnicas de evaluación son las semiformales, las cuales se caracterizan por requerir de un mayor tiempo de preparación que las informales, demandan mayor tiempo para su valoración y exigen a los alumnos respuestas más duraderas, por cuanto permiten imponer calificaciones. Se pueden identificar algunas variantes de la evaluación semiformal: los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase, las tareas y los trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlos fuera de clase, la evaluación de portafolios.

De igual manera, las técnicas formales exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticados y suelen aplicarse en situaciones que demandan un mayor

grado de control Por esta razón, los alumnos (y los catedráticos inducen a ello) las distinguen como situaciones verdaderas de evaluación. Este tipo de técnicas suelen utilizarse en forma periódica o al finalizar un ciclo completo de enseñanza. Dentro de ellas emergen: pruebas o exámenes, mapas conceptuales, escalas, rubricas, entre otros.

En este mismo contexto, en relación a las técnicas e instrumentos que se utilizan para las prácticas evaluativas, es importante señalar que las mismas deben dar respuestas al cómo y con qué evaluar. En este sentido, Alves y Acevedo (1999), Arellano (2010), Poggioli (2005) y Pérez Gómez (1993) aluden a la importancia de tomar en consideración la clasificación de los tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales¹ que plantean Coll, Pozo, Sarabia, y Valls (1992) para organizar las técnicas e instrumentos de los procesos evaluativos.

Al respecto, Escalona y otros (1998) desarrollan algunas reflexiones sobre la importancia de evaluar a partir de la tipología de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Pues la evaluación como acción orientadora, que se debe realizar durante todo el proceso didáctico, requiere de técnicas e instrumentos adecuados a cada uno de ellos. Entonces, para evaluar los contenidos conceptuales puede utilizarse pruebas de respuestas breves, pruebas de opción múltiple, pruebas de ejemplificación, pruebas de ensayo, pruebas de razonamiento. Para los contenidos procedimentales propone que se pueden utilizar los mismos instrumentos anteriores, pero agregando la técnica de la observación, la lista de cotejo, registros etnográficos y el portafolio. Para los contenidos actitudinales las técnicas e instrumentos pertinentes

¹ Coll, Pozo, Sarabia, y Valls (1992) establecen una tipología de contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales. En tal sentido, mencionan que los contenidos curriculares son, en primer lugar, una selección de formas o saberes culturales cercana a la antropología cultural, por ejemplo: conceptos, razonamientos, explicaciones, lenguajes, valores, creencias, habilidades, sentimientos, actitudes, pautas de conducta, etc. En segundo lugar, son una selección de formas o saberes culturales cuya asimilación es considerada esencial para que se produzca un desarrollo y una socialización adecuados de los alumnos en el marco de la sociedad a la que pertenecen. Y en tercer lugar, sólo entrarían aquellos saberes y formas culturales cuya correcta y plena asimilación requieren de una ayuda específica. Visto de este modo, la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos no es en esta perspectiva un fin en sí mismo, sino un medio imprescindible para desarrollar las capacidades de los alumnos.

están relacionados con la encuesta, la observación participante, utilizando el registro anecdótico y la escala de estimación.

Para el uso de los instrumentos mencionados, es necesario estar atento a no reducir el proceso evaluativo a solo la recolección de la información, pues es necesario pensar en el para qué de esa información y con qué fines se recoge, pues no se debe hacer para llenar requisitos, de allí que, probablemente, el docente requiere de una información y capacitación adecuada en la elaboración de instrumentos y su aplicación.

De igual manera, existen otros instrumentos, que permiten ser utilizados de acuerdo con las técnicas y tipos de contenidos a evaluar, tales como: mapas Mentales, debates, dramatizaciones, ensayos, producciones escritas, rúbrica y otras que dependen de la creatividad del docente.

Otro de los aspectos a considerar en la dimensión pedagógica de las prácticas evaluativas está referido a las fases o etapas de la evaluación. Las mismas se clasifican según los postulados de Lafourcade (1971), Alves y Acevedo (1999), Cerda, (2008) y Tibaduiza (2013) quienes, de una u otra manera, plantean elementos coincidentes, por lo cual, tomando en consideración sus ideas, se organiza para este estudio, en cuatro fases las prácticas evaluativas: planificación, recolección de la información, procesamiento de la información y comunicación de los resultados.

Planificación de la evaluación. En esta etapa se inicia el proceso de previsión de la evaluación. Se precisan los propósitos, los objetivos, se definen las metas, estrategias, procedimientos y procesos. Se elaboran las técnicas y/o instrumentos. Es importante determinar el problema evaluativo específico, plantearse las preguntas ¿por qué? y ¿para qué? las cuales deberían ser respondidas una vez finalizado el proceso evaluativo.

Recolección de la información. Esta etapa es eminentemente práctica y comprende una serie de decisiones y actividades, tales como definir qué información se necesita recolectar, determinar quién aplicará la evaluación y aplicar los instrumentos. La forma en que se llevan adelante estas actividades está directamente condicionada por la concepción que maneja el docente.

Procesamiento de la información. Consiste en la valoración de los resultados cuantitativos y cualitativos. Se apela a los datos estadísticos, a la confrontación de los objetivos con los resultados y a la contratación de lo programado con lo evaluado. Es el momento de reflexión de los niveles de logro de los aprendizajes.

Comunicación de los resultados. Se generan los informes a quienes corresponda y se entrega la evaluación a los estudiantes.

Otro de los elementos de las prácticas evaluativas, asociados a la dimensión pedagógica, que los profesores universitarios deben adaptar, está relacionado con los procedimientos utilizados para el desarrollo de las mismas. En este sentido, Mendivel (2012) desarrolla los siguientes procedimientos:

- (1) Preparar el plan de evaluación que surge del plan de semestre, dado que la evaluación del aprendizaje del estudiante debe concebirse como un hecho permanente, o sea, realizarse durante todo el curso y no sólo en un período determinado o al final del semestre con el objetivo de conceder una calificación.
- (2) El plan de evaluación debe ser discutido con el estudiante, porque es bueno recordar que el control hace parte de la evaluación y éste debe hacerse continuamente.
- (3) Desarrollar actividades que permitan una evaluación formativa que incluya la apreciación tanto del profesor como del alumno. Ella expresa, si está adecuadamente concebida, la relación estrecha que se debe dar entre objetivos, métodos y medio (Estévez, 1997).
- (4) Preparar las pruebas para obtener datos medibles que le permitan, también al estudiante autoevaluarse. Pues la medición por ende se convertirá también en un agente de autoevaluación de la gestión del docente con respecto al desarrollo del proceso educativo. Evaluar a un estudiante no es calificar únicamente el comportamiento, los conocimientos, las destrezas adquiridas por él, ya que se torna complicado medirlo de manera objetiva a partir de una prueba escrita u oral, puesto que se sabe que en ocasiones el alumno aprende de memoria y reproduce el

conocimiento sin ser capaz de crear o dar solución a problemas nuevos que se le plantean.

(5) Por lo anteriormente expuesto, un procedimiento importante es la elaboración de preguntas, el docente debe organizar las preguntas que va a efectuar al estudiante. Claro está que depende del tipo de pregunta y del diseño de la prueba, en esta circunstancia, los resultados tendrían que ser diferentes, aunque fuera el mismo alumno. La evaluación debe ser más amplia, diversa y democrática, la cual no debería aplicarse y precisarse en una sola forma de llevarla a cabo, puesto que no mostraría su ámbito formativo, llevando al alumno a la reproducción mecánica de un contenido enmarcado en un período determinado.

(6) Entregar las calificaciones parciales y finales a los estudiantes a partir de una discusión entre alumnos y docentes. La evaluación no puede ser de ningún modo, la medición de un conocimiento a partir de los objetivos trazados que midan a todos por igual, pues estaríamos obstaculizando las posibilidades del desarrollo individual. Esto corrobora que la evaluación debe ser y tener un gran radio de aplicación, valorando la integralidad, minimizando la subjetividad.

Durante los procedimientos evaluativos Cerda (2008), acota que es importante la objetividad ya que en el momento de diseñar la prueba o interpretar respuestas, el docente podría incurrir en rasgos subjetivos, sin ser consciente de ello a pesar que sea conecedor de darle valor a los conocimientos, destrezas, habilidades, y no con el fin de dar una nota sino de observar y analizar cómo avanzan los procesos de aprendizaje. Establece Cerda (2008) que:

La acción evaluativa supone momentos de reflexión crítica, sobre el estado de un proceso del que se tiene una información sistemáticamente recopilada, a la luz de unos principios y propósitos previamente definidos, con el fin de encaminadas a reorientar el proceso; es por esto que para nosotros la acción de evaluación se constituye en un elemento dinamizador fundamental para el niño, el joven, el adulto, el maestro, la escuela, la universidad, la familia y la comunidad (p.102).

Entonces, los procedimientos de las practicas evaluativas deben constituir una valoración de la labor educacional, tanto del alumno como del profesor, donde se debe

tener en cuenta elementos tales como la responsabilidad, valores, ética, moral, integración en el grupo, aciertos, actitudes, entre otros. De esta forma, el docente y el estudiante analizan los resultados, aciertos y desaciertos con vistas a mejorar el trabajo. Esto implica también que la evaluación no debe ser punitiva, sino correctiva.

Continuando el marco de los procedimientos para los procesos evaluativos es importante mencionar el uso de las Tecnologías de la información y comunicación para las prácticas evaluativas por cuanto Acosta (2015) relata que en el ámbito educativo, la evaluación en la universidad debe ser direccionada como un proceso que permita identificar las necesidades, dificultades y logros adquiridos por los estudiantes, a través de la utilización de diferentes estrategias didácticas por parte de los docentes por lo cual es relevante la intervención de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas dinamizadoras de los procesos de evaluación direccionados en Educación Superior. La tecnología puede permitir que los procedimientos relacionados con la preparación del plan de evaluación, las actividades evaluativas, aplicación de pruebas, entrega de calificaciones parciales y finales a los estudiantes, entre otros aspectos, se desarrolle con mayor operatividad y fluidez.

Por ello, Tibaduiza (2013) menciona que es conveniente involucrar las Tecnologías de la información y la comunicación en los procesos evaluativos, por cuanto son herramientas generadoras de motivación en los estudiantes de educación superior, debido a sus grandes fortalezas, como la realización de procesos de evaluación de tipo continuo, procesos de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje, manejo de espacios y tiempos y una formación más personalizada. El acto de evaluar con el apoyo de las TIC en Educación Superior, pasará de ser un acto concreto que se realiza una vez planeadas y ejecutadas todas las actividades hacia la enseñanza de una temática en particular a estar presente en todo el proceso de formación; donde el estudiante se sienta acompañado en todo su aprendizaje y pueda determinar las dificultades que se le presentan y establecer estrategias a fin de superarlas.

Se pretende entonces, que no se asuma la evaluación como una conclusión final, aplicando como estrategia un examen; que para los docentes se ha constituido en la única forma de saber cómo ha sido el proceso de los alumnos, sin tener presente que se

está condicionando la forma en la cual ellos están estudiando, puesto que este se centra básicamente en la memorización.

Por su parte, Rodríguez (2005) alude al uso de las nuevas tecnologías en el proceso de evaluación de los estudiantes universitarios y piensa que puede constituir un elemento diferenciador respecto a las prácticas evaluativas que hasta ahora se vienen realizando en la Universidad. Como consecuencia del nuevo cambio metodológico que se intenta promover en Educación Superior, los procesos de evaluación se verán inmediatamente afectados por el mismo, dado que las nuevas tecnologías pueden colaborar, no tanto para introducir cambios conceptuales en el mismo, sino como herramientas que permitan utilizar los recursos de tiempo y materiales de manera más eficiente, tanto para el profesor como para el estudiante.

En relación a este aspecto, es necesario reflexionar sobre algunas consideraciones sobre este tópico, como por ejemplo que la piedra angular de una formación calificada de calidad lo constituye el uso eficaz de la evaluación. En la actualidad el profesor universitario recurre diariamente a las Tecnologías de la Información y Comunicación en todo el quehacer investigador y docente, ¿por qué no también hacer uso de esta nueva tecnología en el proceso de evaluación de alumnos? Desde la dimensión pedagógica también se estudia los tipos de evaluación. Existen diversas formas de clasificar los tipos de evaluación, para este ensayo tomo a Alves y Acevedo (1999) quienes proponen una taxonomía tomando en cuenta diferentes criterios:

- 1) *Por su finalidad o propósito.* La evaluación puede ser formativa y sumativa. La evaluación formativa tiene como propósito observar, registrar, investigar y reflexionar con el alumno *La evaluación formativa* es un proceso que pretende: Informar tanto al estudiante como al maestro acerca del progreso alcanzado por el primero. Localizar las deficiencias observadas durante un tema o unidad de enseñanza-aprendizaje. Valorar las conductas intermedias del estudiante para descubrir cómo se van alcanzando parcialmente los objetivos propuestos. Por su parte la *evaluación sumativa* permite valorar la conducta final que se observa en el educando al final del proceso, certificar los resultados en términos de competencias o/y objetivos.

- 2) *Por su función.* Diagnóstica, orientadora, predictiva, de control y seguimiento. *La evaluación diagnóstica* es un proceso que pretende determinar si los alumnos poseen los requisitos para iniciar el estudio de un tema o curso, en qué grado los alumnos han alcanzado ya los objetivos que nos proponemos, además de revisar la situación personal: física, emocional y familiar en que se encuentran los alumnos al iniciar el curso o una etapa determinada. *Es orientadora* por cuanto redefine el funcionamiento de todos los componentes intervinientes como los planes, recursos y otros aspectos del proceso evaluativo. Predictiva porque permite establecer las posibilidades de los estudiantes para una orientación futura. De control y seguimiento para garantizar la calidad del proceso y el éxito de los alumnos.
- 3) *Ubicación de los agentes de evaluación.* Externa si el evaluador es externo al programa/aula e interna si es el mismo docente o evaluador interno quien evalúa.
- 4) *Por la manera como participan los agentes de evaluación.* Autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Autoevaluación. Es un proceso de valoración del alumno sobre su propia actuación. Nos ofrece información sobre el grado de competencia que creen tener los alumnos, pero requiere de la elaboración de instrumentos apropiados para que el mismo alumno se evalúe y de reglas concretas para cada uno de los estudiantes. Heteroevaluación. Valoración recíproca que se realiza entre los actores educativos, alumnos, docentes, director, familia entre otros, que permita mejorar la calidad de los aprendizajes en los estudiantes y la enseñanza del docente. Coevaluación. Es un proceso de evaluación que realizan los estudiantes entre ellos sobre su propia actuación y la del grupo, para lo cual se deben establecer los criterios y las normas previamente, de tal manera que les permita mejorar su responsabilidad.
- 5) *Tomando en cuenta los momentos a evaluar.* Inicial, procesual y final. Se denomina inicial por cuanto se desarrolla antes de iniciar la ejecución de la planificación para determinar los niveles de entrada del estudiante. Procesual. Es la que se desarrolla durante la ejecución de los programas. Final. Cuando se evalúa para obtener productos parciales o finales.

Se puede decir que los tipos de evaluación no son en absoluto excluyentes, sino complementarios y cada uno posee una función específica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo el estudio de las subcategorías de la dimensión pedagógica, se presenta la evaluación por competencias siguiendo las aportaciones de Tibaduiza (2013) Acosta (2015) y Sanz (2013). Estos autores coinciden que la evaluación debe adentrarse en el enfoque de la evaluación por competencias que se fundamenta en el uso que el docente otorga a la información que arroja el estudiante en las diversas situaciones cotidianas del aula. ¿Qué es la evaluación por competencia? La evaluación por competencia es una retroalimentación del que hacer pedagógico el cual permite identificar el nivel de aprendizaje de los estudiantes mediante sus actividades de desempeño y problemas pertinentes. En este tipo de evaluación hay que tener claro para qué evalúa, para quien se evalúa, por qué se evalúa y como es la evaluación.

La evaluación por competencias está relacionada cualitativa y cuantitativamente ya que en lo cualitativo se busca los logros que permiten identificar el nivel de desarrollo que tiene el estudiante. La evaluación de competencias no es por promedios ya que puede pasar ganando algunos aspectos teóricos o prácticos, llevando a no superar las debilidades en la evaluación por competencia, hay promedios para evitar que un logro que es muy significativo para que el niño avance en prácticas y habilidades compense la ausencia de un logro teórico.

Las competencias se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer. Por ende, se pueden definir como las capacidades de poner en operación los diferentes conocimientos, habilidades, pensamiento, carácter y valores de manera integral en las diferentes interacciones que tienen los estudiantes con los diversos conocimientos que van adquiriendo en su proceso enseñanza aprendizaje.

La educación por competencias según Gimeno Sacristán (2008), en el marco de la formación pretende ser un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo y elevar el potencial de los Individuos, de cara a las transformaciones que

sufre el mundo actual y la sociedad contemporánea. El tema respecto a la educación por competencias y formación a menudo se centra fundamentalmente en la construcción de discursos que se orientan a impulsar el saber, no obstante las nuevas modalidades educativas reúnen objetivos claros y definidos del proceso, que implican la demostración del Saber (conocimientos), en el Saber Hacer (de las competencias) y en las Actitudes (compromiso personal-en el Ser) lo que determina en la formación como un proceso que va más allá de transmitir saberes y destrezas.

Dimensión epistemológica de las prácticas evaluativas

Las prácticas evaluativas en los países de la región latinoamericana son, mayoritariamente, normativas y, aunque han surgido intentos por desarrollar nuevos enfoques de evaluación, estos no han sido modificados para apoyar el cambio en la enseñanza y, por ende, en el aprendizaje de los estudiantes. Puesto que la evaluación, generalmente ha sido vista como externa y separada de la enseñanza y el aprendizaje. Hoy en día, los debates acerca de la evaluación tienden a limitarse a asuntos de forma, es raro encontrar que estas controversias se ocupen del papel que la evaluación juega en el contexto de la sociedad más amplia.

En los espacios educativos actuales, de acuerdo con Gimeno Sacristán (2005), se debate sobre prácticas de evaluación pero se puede afirmar, a partir de diversas lecturas, que la discusión acerca de la evaluación se mantiene principalmente dentro de los límites de la comunidad educativa experta y la preocupación de los profesores es poco tomada en cuenta. El estudiante tiene un papel nulo, en todo caso se le considera solo como persona con un conjunto de características psicológicas que, se presume actúa, procesa, siente, aprende, de determinada forma bajo ciertas circunstancias. Por ende, ambos personajes en realidad carecen de poder. Este contexto epistemológico lleva a una interrogante ¿Cómo es el papel del docente y del alumno en las prácticas evaluativas universitarias? La respuesta a esta interrogante lleva al estudio de las concepciones que manejan los docentes en el ámbito evaluativo y por ende a los paradigmas cuantitativo y cualitativo de la evaluación con sus respectivos modelos.

En cuanto a las concepciones que pueden manejar los docentes en el ámbito evaluativo, siguiendo a Stufflebeam y Shinkfield (1985), Pérez Gómez (1993) Alves y Acevedo (1999), Flórez Ochoa (2001), Tibaduiza (2013) y Sanz (2013); se presenta dos grandes paradigmas referidos a la evaluación de los aprendizajes: cualitativo y cuantitativo con sus modelos. En cuanto al paradigma cuantitativo, herencia del sistema tradicional conductista que ponía énfasis en medir las adquisiciones o las habilidades, se puede enumerar algunas características, a manera de síntesis, para lo cual se sigue las ideas de Pérez Gómez (1993) y Flórez Ochoa (2001) y se enriquecen con la experiencia del investigador:

1. Cuando se habla de evaluación se piensa, de forma prioritaria y exclusiva, en los resultados obtenidos por los alumnos. En Colombia, hoy día, a pesar de los cambios que se han generado en los últimos años sobre éste tema, el producto final sigue siendo el principal punto de mira de cualquier aproximación al hecho evaluador, pues los docentes y hasta los propios alumnos esperan como evaluación la calificación obtenida.
2. El sujeto de la evaluación es el alumno y sólo él, y el objeto de la evaluación son los aprendizajes realizados según objetivos propuestos para todos por igual.
3. La institución escolar convierte a los docentes en expertos para evaluar a sus alumnos, función ejercida sin más bagaje técnico que aplicar una escala de puntuaciones.
4. La preocupación por la objetividad en la medición de los resultados educativos, entendiéndola desde un concepto positivista de la ciencia, prestaron a la enseñanza parámetros para realizar la evaluación, prácticamente sólo como medición.
5. El esquema de organizar la práctica didáctica basada en la teoría curricular de Tyler (1973), junto a una visión conductista del aprendizaje, tenía para la evaluación la consecuencia de considerar como efectos educativos sólo aquellos que se traducen en cambios de conducta observables por medio de técnicas objetivas de evaluación.

Modelos de evaluación enmarcados en el paradigma cuantitativo. En el marco del paradigma cuantitativo Pérez Gómez (1993) menciona tres modelos: 1. Análisis de

sistemas que mide resultados de los programas curriculares a través de pruebas objetivas. 2. Objetivos de comportamiento. Con este modelo se comprueba el grado en que el alumno muestra los objetivos del programa. 3. Toma de decisiones. Enfoque prescriptivo que convierte a la evaluación en un instrumento para medir y tomar decisiones que solo toma el docente.

De igual manera, Poggioli (2005) presenta tres modelos: 1. Modelo psicométrico. Centra su atención en la medición de los resultados, se sustenta en las teorías conductistas, en tanto busca la descripción de las conductas impuestas en los objetivos. 2. Modelo sistémico. Le da prioridad a la evaluación formativa por cuanto se sustenta en los aportes del cognoscitivismo. 3. Modelo comunicativo o psicosocial. La evaluación formativa es el elemento clave del modelo y se diferencia del sistémico por cuanto tiene como propósito transferir a los estudiantes la responsabilidad y control de la evaluación.

Con respecto al paradigma cualitativo, se consigue una extensa bibliografía. En razón de ello se caracteriza este paradigma a partir de las ideas de Stufflebeam y Shinkfield (1985), Pérez Gómez (1993), Flórez Ochoa (2001), Tibaduiza (2013) y Sanz (2013), por la coincidencia existente en las propuestas que estos estudiosos presentan. En principio se presentan cuatro características como las más resaltantes en este paradigma emergente:

1. Hoy la evaluación adquiere un nuevo sentido, superior a la mera recogida de datos, aparece como pieza clave imprescindible para que el profesor preste al alumno la ayuda necesaria, y en consecuencia, pueda valorar las transformaciones que se han ido produciendo. El profesor que realiza una programación tiene en cuenta la edad, capacidad y preparación del grupo con el que piensa realizarla, pero ha de descender a la personalización. La evaluación hace posible ese descenso, de adaptar los programas a las singularidades de cada alumno.
2. La evaluación es ante todo, una práctica reflexiva propia del docente, no se circunscribe exclusivamente al ámbito del alumno, sino que abarca todos los aspectos que intervienen en el proceso: alumno, profesor, planes, padres y madres

de familia y todos los aspectos que deben ser revisados a la luz de mejorar la calidad de todo el proceso de enseñanza.

3. La evaluación no es siempre la repetición de lo aprendido, se debe entender más centrada en su componente significativo que en sus componentes formales.

4. La evaluación debe centrarse en ver el potencial del alumno que vincule los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje y permita reflexionar e interpretar la influencia de todos los factores que intervienen en la construcción del conocimiento tanto dentro como fuera del aula.

De igual manera, la evaluación cualitativa presenta otros elementos caracterizadores que como dice Fraca (2003):

Creemos que, dentro de una evaluación cualitativa, la corrección debe dirigirse fundamentalmente hacia dos elementos: por un lado hacia las potencialidades y logros demostrados por los alumnos para el afianzamiento de lo aprendido y por el otro hacia la comprensión de las ineficiencias para reformularlas y perfeccionarlas. Dentro de la evaluación se le otorga mayor importancia a los logros que a las deficiencias (p.207).

En todo caso, parece prudente pensar que lo que debe evaluarse no es solamente el cúmulo de conocimientos adquiridos a lo largo de los lapsos escolares, sino también la actitud que muestra el alumno, su disposición para el aprendizaje, la independencia de su trabajo y, al mismo tiempo, su capacidad para trabajar en equipo, colaborar con el grupo; en fin, el equilibrio entre adquisición de conocimientos, formación de su personalidad y su integración en el grupo social.

Así mismo, Alves y Acevedo (1999), han definido las normas de la práctica evaluativa dentro de las nuevas concepciones pedagógicas. Esta nueva política responde a dos preocupaciones: la de tomar en cuenta el ritmo de aprendizaje de los alumnos y la de proveer una organización menos rígida de los programas escolares, con el fin de hacerlos compatibles con el proceso escolar individual se basa, de un modo muy general, en la idea de que el proceso de evaluación no es distinto del proceso de aprendizaje; por esta razón aparece también el alumno como parte del proceso evaluativo.

Modelos de evaluación enmarcados en el paradigma cualitativo. El sistema de evaluación cualitativo tiene su base en la socialización y el diálogo, lo cual se da no solo en las prácticas de auto evaluación, es decir, de la evaluación de los alumnos por los alumnos, sino también en la evaluación del maestro por parte de los alumnos. Al ser esto así, las normas también se modifican y se convierten en dinámicas y flexibles. Con esta nueva visión, la evaluación del aprendizaje se entiende, según Alves y Acevedo (1999:83) como un proceso participativo, democrático, social, holístico, constructivo, abierto e interactivo.

Por ello las ideas de estas autoras están en consonancia con la propuesta de Pérez Gómez (1993) y Flórez Ochoa (2001), relacionada con los modelos siguientes enmarcados en el paradigma cualitativo: 1. Modelo de evaluación crítica de Elliot Eisner donde el evaluador interpreta lo que observa tal y como ocurre. 2. Evaluación respondiente de Stake donde la evaluación sirve realmente a los problemas e interrogantes que se planteen los profesores. 3. Evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton orientada al análisis de los procesos, a la descripción e interpretación de los datos. 4. Evaluación democrática en la que el evaluador ejerce una función de orientación que favorezca el diálogo, la discusión y la participación de todos los actores inmersos en el hecho educativo.

Dimensión ética de las prácticas evaluativas.

En cualquier profesión, particularmente en ejercicio, surgen implicaciones éticas de un mayor o menor grado. Por ello, es lógico pensar que las actividades que tengan que ver con prácticas sociales, con contacto humano, con particular atención al contacto educativo pueden tener implicaciones éticas a las que hay que darles una mención especial. Las reflexiones sobre evaluación y ética revisten importancia para este estudio, dado que el eje central se ubica en el estudio de las Representaciones Sociales. En este contexto, Hernández (2010) menciona que un análisis de la ética en cualquier estudio relacionado con la educación implica:

...contemplar el avance del pensamiento, y los supuestos y fines que les dan sustento: *el engrandecimiento del hombre y la armonía de los vínculos sociales.*

Ello, desde la primera *suma* intelectual en Occidente representada por Platón. Durante el Imperio Romano, la Edad Media, el Renacimiento y la modernidad, tales conceptos se estudiaron y desarrollaron con base en objetivos e intereses específicos de las cúpulas del poder público, las jerarquías eclesiásticas, la nobleza, la burguesía o la creciente sociedad civil donde, de una u otra manera, anidaron pensadores que retomaron los planteamientos originales, ponderaron el devenir del hombre y vieron hasta qué punto fue necesaria una crítica a la instrucción del individuo y a su *deber* para consigo mismo y para con los demás (p.1).

Es decir que, en el ámbito educativo, dado que allí se anidan los procesos educativos del ser humano, si no se lleva a cabo una evaluación, a través de una sana vigilancia moral, se puede caer en la injusticia y abuso de poder. Por ello, es necesario velar para que los valores y principios morales se vean latentes en la realidad educativa. La actuación de los profesores, en la que se incluye la evaluación académica, tiene una inevitable influencia ideológica y moral, es cierto que multitud de profesores afirman mantener una cierta imparcialidad a la hora de desarrollar su labor, pero es indiscutible que hay muchos aspectos, buenos o malos, que de una forma inconsciente escapan de sus manos. Pues, como dice Savater (2003) cuando se refiere a la ética; no se necesita decir de qué se ocupa, dado que la ética es el arte de vivir, el saber vivir, por lo tanto, el arte de discernir lo que conviene lo bueno y lo que no conviene lo malo.

López, Ordóñez y Rodríguez (2012) junto a Restrepo y otros (2001), analizan lo ético de las prácticas evaluativas y mencionan que los profesores deben saber manejar muchos aspectos como es el caso del etiquetaje, intereses personales, ideas preconcebidas, influencia de rumores, e intentar actuar en consonancia ética con la labor profesional. Sobre todo, siendo conscientes de que cualquier interferencia o contaminación causada por algún aspecto moral puede dar como resultado una conclusión evaluadora errónea influyendo de este modo todo el proceso evaluativo. El estudio de la ética ha de ser una cuestión que nivele principios y valores, los cuales sirvan de guía para la conducta de los profesionales, en este caso, el evaluador.

Las prácticas evaluativas constituyen, en sí mismas, una importante dimensión ética. El por qué evaluar a los estudiantes, es tanto o más importante que el qué o el cómo evaluar. Sin embargo, el por qué es una pregunta clave que raras veces se formula el

profesorado, pues la finalidad de la evaluación es algo que se da por sentado, no se cuestiona. La preocupación se suele centrar en el contenido a evaluar, pero sobre todo, en el componente metodológico, es decir, cómo evaluarlo.

Moreno (2011) refiere que los profesores al asumir su rol como evaluador renuncia a su papel como profesional reflexivo que analiza y cuestiona su propia práctica, reduciendo las posibilidades de mejora de su quehacer. Tal vez por eso es que resulta tan difícil cambiar las prácticas de evaluación, porque la pervivencia hasta los días actuales del paradigma positivista en educación funciona como una especie de anteojeras que impide a los profesores ver más allá de lo inmediato y evidente. Aluden a diferentes ideas sobre qué principios éticos deben regir la evaluación: el consentimiento informado, la confidencialidad, dignidad en el manejo de la información producto de la evaluación. Vida posterior de los trabajos y/o pruebas del estudiante; asimismo la responsabilidad social sobre el sentido y uso de la evaluación, participación activa del estudiante, negociación de las normas para el desarrollo de la evaluación y la toma de decisiones.

De tal manera que las practicas evaluativas deben incluir la dimensión ética que permita la crítica, la discrepancia y la diversidad de conceptos dentro de una discusión que valore el consenso, pero que reconozca que desde el disenso se pueden descubrir nuevas alternativas y posibilidades de ser, hacer, saber, conocer, aprender. Las prácticas evaluativas no deben ser mecanismos de persecución, marginación o autoritarismo. Una de las primeras y principales implicaciones éticas de la evaluación está referida a las relaciones de poder. Por lo menos así se puede inferir en las afirmaciones de Flórez Ochoa (1999) cuando acota:

...cincuenta estudiantes de un semestre de una licenciatura en educación perdieron un examen final. El conflicto estalló de inmediato. Los estudiantes presionaron al profesor para que repitiera la prueba y este se negó. Ante esta situación los demás profesores apoyaron en su decisión al colega, y los estudiantes a sus compañeros, lo que produjo un movimiento de protesta generalizado. Todos los estudiantes se sumaron a la causa de sus condiscípulos y pararon las clases. Los carteles, volantes y discusiones cuestionan la baja calidad académica de los profesores y del currículo vigente (p.2).

El segmento anterior constituye un registro anecdótico donde se evidencia no sólo la posibilidad de abuso en las relaciones de poder y la aplicación de normas y sanciones, sino también las luchas que se pueden generar entre los diferentes colectivos. Ante ello, y para contrarrestar esta particular situación, se propone que cuando la evaluación es formativa no debe estar revestida de connotaciones de amenaza o castigo. Por el contrario, Monfort (1993) plantea que debe tener muchos elementos de estímulo, de reforzamiento de los progresos de los estudiantes y de situaciones orientadas a superar las dificultades. Más que un problema técnico, lo que subyace en las connotaciones de la evaluación son criterios éticos. Por esto la evaluación no debe ser utilizada como una herramienta de poder que ponga al estudiante en situación de indefensión con respecto al maestro.

La experiencia en prácticas evaluativas del investigador del presente estudio, lleva a mencionar que con frecuencia los profesores recurren a la evaluación para mantener la disciplina, para infundir temor o para discriminar a sus estudiantes. Así se estaría intentando no reducir la evaluación a un mero instrumento de dominación, sometimiento, control, opresión y punición. Pues a decir de Perassi (2008), no hay práctica pedagógica posible, sin antes lograr un consenso entre los sujetos que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje; esta tampoco será posible sin la constante atención del docente a sus discípulos para conocer su nivel de apropiación del conocimiento y obrar en consecuencia. En la adquisición de esta información es de valía la participación de los estudiantes, su estimación como sujetos involucrados para mejorar los procesos educativos. Son ellos quienes pueden dar cuenta de su situación ante el conocimiento y el saber, así como del quehacer de los profesores y de las actividades académicas en relación a programas, temas, horarios, y metodologías de enseñanza.

Desde otra mirada, Flórez Ochoa (1999) propone la evaluación como una constante en la vida cotidiana de los docentes, que se evidencia cuando estos se preguntan acerca del efecto que tiene la evaluación. En la institución educativa la evaluación adquiere otro carácter, pues se torna un proceso formalizado, complejo, deliberado, público, multifacético que va más allá del rendimiento escolar. Suele considerarse a la

evaluación del aprendizaje como un problema crítico en el quehacer del docente, bajo la creencia de que un cambio en la misma lleva automáticamente al mejoramiento de la calidad de la enseñanza; en este sentido, se asume una relación lineal entre evaluación y calidad.

La creencia compartida que a mejor nota mayor aprendizaje, que el mejor profesor es quien reprueba más estudiantes y por ende, el instituto de mejor calidad es aquel cuyo promedio es el más alto, no es necesariamente verdadera. Estas creencias están impregnadas de un componente ético, mal planteado, pues coloca a la evaluación en el centro del aula y la convierte en un instrumento de poder en manos del profesor. Poder que, si es manejado de manera inadecuada por el profesor, más que ser posibilitador de aprendizajes significativos, puede generar en los estudiantes problemas de fuerte impacto tales como: ausentismo escolar, repetición de año, fracaso escolar y exclusión del ámbito educativo.

Para Rueda, (2010) la implicación ética de los procesos evaluativos radica en que el educador como mediador está llamado a vivir la evaluación como un proceso comprensivo de análisis del desempeño del estudiante, que implica el acompañamiento de quien enseña ligado al proceso formativo de quien aprende y la posibilidad de un perfeccionamiento constante; perfeccionamiento que no debe estar limitado al ámbito académico. Lo anterior denota que es necesario replantear las relaciones intersubjetivas que se entretienen entre el evaluado y el evaluador; para que estas favorezcan la vivencia del poder, más que como ejercicios de dominación, subyugación o sometimiento, como servicio y como una práctica democrática.

En este orden de ideas, la evaluación así entendida es una relación dinámica en la que confluyen los saberes (contenidos-experiencias) y los aprendizajes de una manera sistemática, pues lo que se busca es que el estudiante pueda reorganizar, desde lo aprendido, un concepto o idea de manera coherente. Esta práctica implica aspectos como: intercambio de información, participación de los estudiantes en el proceso de evaluación, desarrollo de estrategias para la negociación, existencia de unas relaciones de comunicación, diálogo y respeto entre el maestro y el estudiante. Se trata de que ni profesor ni estudiantes puedan imponer arbitrariedad alguna en la evaluación. Ambos

deben y pueden razonar y justificar las decisiones evaluativas. Es así como se va configurando la evaluación desde los imaginarios y representaciones de la corresponsabilidad, el respeto, reconocimiento y valoración de las diversas posiciones que frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje puedan tener los actores involucrados en el acto educativo.

Otra cuestión ética de la evaluación, afirma Gimeno Sacristán (2000) y Savater (2003), está referida a cuestiones como el valor de etiquetado de las personas; las consecuencias de manejar datos que se presumen objetivos, cuando en realidad ocultan tantas opciones y presupuestos no objetivos en la forma de su obtención; el derecho al veto de los alumnos al uso de la información sobre sus calificaciones, más cuando se refieren a aspectos no públicos del rendimiento o de su personalidad; el derecho del alumno para rectificar las evaluaciones que se dan o para tener acceso a cualquier cosa que se diga de él; entre muchas otras que se vinculan con la problemática de los participantes en la evaluación. En este mismo orden de ideas, se incorpora algunas consideraciones de Rueda (2010) quien se ha propuesto explicitar la dimensión ética de la evaluación para atender temas que se relacionan directamente con las buenas prácticas, los valores, las actitudes, los posicionamientos teórico-ideológicos, entre otras cuestiones.

En tal sentido establece un cuerpo de indicadores éticos de las prácticas evaluativas:

- (1) La confianza entre los diferentes actores es un factor esencial en el proceso de evaluación, por lo tanto, todos los participantes deben contribuir a su instauración y fortalecimiento.
- (2) Las evaluaciones necesitan propósitos y criterios consensuados y públicamente conocidos.
- (3) Uno de los desafíos de las instituciones es que, de manera transparente, se involucre a todos los actores en la evaluación para el mejoramiento.
- (4) Se debe fomentar una actitud investigadora sobre la evaluación de la docencia, sistematizando el conocimiento producido y disponerlo pública y cooperativamente.
- (5) El concepto de evaluación de la docencia para la mejora, amerita el análisis de la trayectoria de la formación docente y sus diversas tendencias.
- (6) Lo afectivo es un aspecto que comienza a ser parte del proceso evaluativo, considerando como parte de él la relación que se establece con los alumnos, la cercanía o proximidad de la figura

docente, la motivación del docente para serlo e incluso el clima que se genera en el aula.

Sin desconocer la importancia de estos aspectos, habría que poner especial atención al incorporarlos a las prácticas evaluativas, ya que se ponen en juego las características personales del docente y la relación que se establece con los alumnos, la cercanía o proximidad de la figura docente, la motivación del docente para serlo e incluso el clima que se genera en el aula. Es importante reflexionar sobre la figura del propio docente, cuya identidad como sujeto sometido a múltiples tareas y estrés, sufre un importante desgaste. Si no hay comunicación, hay desequilibrio de los docentes. Por eso es importante la reflexión sobre ¿quién soy?, ¿qué sé?, ¿qué hago?, ¿qué quiero? y ¿qué debo hacer?; reflexiones necesarias para la mejora. Partiendo de la identidad del docente, pudo mejorar en términos del saber, de que conozca más lo que sabe, de lo que hace y que sea cada vez mejor docente siendo consciente de qué es lo que quiere.

Lo anterior lleva a pensar en el docente y sus reflexiones sobre su quehacer evaluativo a partir de las ideas de diversos autores, tales como López, Ordóñez y Rocío (2012), Hernández (2010) y Moreno (2011), quienes coinciden que para el docente sus prácticas evaluativas deben llevarle a reflexionar sobre que se evalúa pues más que evaluar es como mirar el potencial que tiene cada alumno y mirar con base en las dificultades como fortalecer y ayudar al estudiante en cada momento. Todo ello porque la evaluación es observar y es tomar decisiones. Para los docentes, la evaluación es un registro del proceso de avance donde se reflexiona la manera cómo evalúa, las estrategias y los métodos que se están llevando en el aula, así como también la evaluación debe tener en cuenta la integralidad con el fin de potenciar el aprendizaje y detectar las debilidades de cada estudiante para ayudarlo.

Indiscutiblemente, que en el marco de la dimensión ética es obvio echar una mirada a los sujetos de la evaluación. En este sentido, Clavijo (2008) refiere que, una vez consideradas las funciones y características de la evaluación, surge una cuestión fundamental que consiste en plantearse quién debe realizarla. Considerar la evaluación como parte del contexto del proceso de aprendizaje, es decir como un proceso que se realiza paralelamente y de forma continua e implícita al mismo proceso didáctico,

implica que la evaluación es competencia de las personas directamente implicadas en este proceso, es decir del docente y del estudiante ¿Qué necesitan conocer ambos a través de la evaluación? El docente necesita conocer cuál es el nivel de aprendizaje con que sus estudiantes comienzan, así como su evolución a través del proceso didáctico, identificando sus principales dificultades y las probables causas de las mismas, cuál ha sido el impacto del desarrollo seguido a través del proceso didáctico en los estudiantes, reflexionar también sobre la eficacia de su propia actuación, así como sobre el papel de los recursos y metodología que emplea y sobre la misma programación.

Por su parte, Moreno (2011) y Clavijo (2008) señalan que el estudiante necesita conocer cuál es el resultado de su propio proceso de formación. Dicho conocimiento le permite situarse en relación con las exigencias que se le plantean y con las actividades y objetivos que tiene que realizar. Esta posibilidad de control conlleva asimismo un importante efecto motivador. Pero se recomienda también que el estudiante participe en la evaluación del docente y de todo el proceso didáctico de su formación (dinámica y evaluación). En síntesis, considerar la evaluación como parte del contexto del aprendizaje implica: Que la evaluación es competencia del docente y de los estudiantes. Que es un importante factor de dinamización del proceso, que propicia el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo y responsable del estudiante. Que es un importante instrumento de perfeccionamiento que actúa desde dentro del proceso mismo.

Las Representaciones Sociales

Las Representaciones Sociales: algunas consideraciones preliminares.

Cuando se alude a Representaciones Sociales, se menciona que las mismas son de objetos y esos objetos son estimados fuera de la consciencia cognoscente, es decir, de acuerdo con Materán (2008) las representaciones sociales son externas a la experiencia del sujeto cognoscente. Así como la esencia de la representación tiene apariencia propia, entonces la representación de ese algo o alguien también tiene una existencia propia. Ahora bien, si es posible construir diferentes representaciones sociales de

objetos externos a la consciencia, entonces existirán tantas representaciones sociales objetivadas o externas a la conciencia batallando para ser consideradas como dominantes. Sin embargo, si una primera representación ya es objetivada se supone que es la representación predominante dada su capacidad para dar cuenta de la manera de ser del objeto de la representación. Como corolario, si las Representaciones Sociales son de objetos y esos objetos son considerados construcciones sociales, entonces las representaciones se pueden considerar construcciones sociales.

En este contexto surgen algunas interrogantes: ¿qué se entiende por Representaciones Sociales? ¿Cómo surge y se caracteriza este objeto de estudio? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Cuáles son las condiciones de emergencia que pueden contribuir con la formación de las Representaciones Sociales? Entonces, buscando respuesta a lo que se entiende por RS, siguiendo a Moscovici (1979), se puede decir que:

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. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica... Si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es... (p.77).

De acuerdo a lo expresado en el párrafo anterior, es evidente, que en las Representaciones Sociales emerge un discurso caracterizado por la interacción entre los sujetos, por lo tanto, su elaboración depende de los interlocutores que participan en él, donde la palabra y el gesto pueden dejar evidencias de representaciones más allá de la disertación. Pues, en los discursos aparece una estructura formal como la toma de turnos y una organización del contenido que se manifiesta mediante el manejo de uno o varios tópicos, donde es casi imposible que no emerjan representaciones. Como dice Van Dijk (1980) la representación viene a ser el texto que emerge en un contexto de comunicación. La cuestión es, si el tópico de discurso puede hacerse explícito en

términos semánticos y, si así fuera, si es posible establecer relaciones sistemáticas entre el tópico que se habla y la representación semántica del discurso (p.197).

Aquí emerge una interrogante interesante relacionada con la naturaleza cognoscitiva de las representaciones: ¿cuáles son sus contenidos y estructuras precisas? Esta pregunta lleva a ver que, en toda producción del discurso, en el contexto, influyen las propiedades relevantes de la situación comunicativa tal como son interpretadas por los usuarios. Estos contextos controlan muchos aspectos del proceso de discurso y aseguran que un discurso sea socialmente apropiado. Así, por ejemplo, en una situación didáctica, la representación como algunos profesores hablan sobre sus alumnos, dependerá de la manera como ellos representan a los alumnos en general. Por ello, es necesario, ahora, revisar lo que se entiende por representación social y como se caracteriza este objeto.

Aunque el concepto de representación social puede encontrarse en diferentes textos y existe una prolífica literatura sobre ello, su elaboración conceptual y formulación teórica es relativamente reciente. Moscovici (1979) define las RS como sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios. No simbolizan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y ordenación de la realidad. Las RS pueden ser vistas como sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: primero, establecer un orden que le permita a los seres humanos orientarse en el mundo y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social. “Las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser...” (p.39).

Vale decir, siguiendo a Wittgenstein, (1988) una RS responde “...al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido en el mundo” (p.25). De manera que, en el contexto de uso en una práctica social determinada, es donde pueden aparecer las RS para darle sentido al contexto social. Por eso, entiende Wittgenstein (1988) que la significación de una palabra es su uso social, pues las palabras terminan teniendo tantos significados y representaciones como usos. Esto da cuenta, de la dependencia contextual de una RS, dado que solo en una interacción particular las

palabras tienen sentido, careciendo de significado si se las considera aisladamente. Es decir, las RS pueden tener significación en función de un contexto que en realidad no queda reducido a la mera interacción comunicativa, sino que hace referencia al contexto social particular o forma de vida. Esta dependencia contextual del significado señala que toda situación particular de interacción está suponiendo que aquellos que participan de ella (sujetos) comparten un conocimiento (objeto) a partir del cual es posible esa interacción.

En este orden de ideas, Abric (2004) al hacer referencia a las RS acota que la relación sujeto-objeto determina al objeto mismo dado que una representación siempre es de algo para alguien. Por tanto, la representación es de carácter social, en tanto emerge producto de la interacción entre las personas. Visto de esta manera, toda representación es así una forma de visión global y unitaria de un objeto, pero también de un sujeto. Esta representación transforma la realidad para, al mismo tiempo, permite una integración de las características objetivas del objeto, de las experiencias anteriores del sujeto, y de su sistema de normas y actitudes. Esto puede conceptualizar a la representación como una visión funcional del mundo que permite al sujeto conferir sentido al objeto y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias.

Ciertamente, Moscovici (1979), refiere que el objeto está inscrito en un contexto activo, concebido parcialmente al menos por la persona o el grupo, en tanto prolongación de su comportamiento, de sus actitudes y de las normas a las que se refiere (p.9). Esta relación, entre sujeto y objeto es parte del vínculo social y debe ser interpretada como tal. En ese sentido, la teoría de las RS plantea que no hay distinción alguna entre el exterior e interior del individuo o del grupo, pues el sujeto y el objeto no son diferentes.

En efecto, las Representaciones Sociales, según Jodelet y Guerrero (2000) tales como han sido elaboradas en la tradición de investigación inaugurada por Moscovici (1979); conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la práctica cotidiana. Además, constituyen programas de percepción, obras de teoría ingenua, guía para la acción y herramienta de lectura de la realidad; "...sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones

sociales...” (p.10). De tal manera que las RS permiten expresar la relación que los seres humanos mantienen con el mundo y los otros.

Esta construcción de sistema de significaciones y relaciones, que se realiza todos los días y en casi todos los contextos en los que se desarrolla la actividad, depende, sobre todo, a saber, de Vygotsky (1985); de la representación inicial que se tenga de la nueva información de la actividad, externa o interna, que se desarrolla al respecto. De la misma manera, para entender la mayoría de las situaciones de la vida cotidiana se tiene que poseer una representación social de los diferentes elementos que están presentes.

Entonces, Ibarra (2000) menciona que las RS emergen de la interacción con los textos que circulan en el espacio público, están inscritas en el lenguaje y las prácticas. Jodelet y Guerrero (2000) acotan que las mismas funcionan como un lenguaje en conocimiento de su función simbólica y de los marcos que suministran para categorizar lo que compone el universo de la vida. Teniendo en cuenta esto, es posible considerar que las representaciones hacen parte de esos instrumentos mentales que mencionan los historiadores, y pueden ser colocadas en la categoría de las mediaciones simbólicas de las que habla Vygotsky (1985).

Los asuntos que se plantean, entonces, remiten no solamente a las particularidades de elaboración de las producciones mentales sociales, sino también a la forma en que intervienen en el lenguaje y las prácticas sociales, para crear efectos contextuales. Resulta que, aunque haya una estrecha relación de las representaciones sociales con el lenguaje, aunque este sea considerado como práctica o fuerza material, no constituye la única práctica social a tomar en cuenta en la aproximación de la construcción social del conocimiento, o de los efectos de construcción social ligados al orden de los saberes cotidianos del sentido común.

Todo lo anterior se puede condensar en los planteamientos de Moscovici (1961) cuando se refiere a las RS como conjuntos dinámicos, “su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado (p.33). Por otra parte, el

surgimiento de las RS como una modalidad de estudio y conocimiento, se asocia, en esta investigación, al surgimiento de los aportes sociológicos de Durkheim, los aportes psicológicos de Piaget, la psicología social de Vygotsky y los referentes antropológicos de Levy Bruhl.

En ese sentido, desde el ámbito sociológico, las RS en palabras de Cortassa (2010) y Borgucci (2005) emergen como constructos colectivamente elaborados y compartidos, tienen una doble dimensión: por una parte, son aspectos simbólicos del pensamiento social, creencias estructurantes y conocimientos significativos para un grupo dado; por otra parte, son los procesos mediante los cuales sus miembros construyen la realidad, mecanismos socio-psicológicos que modelan las formas de pensar, hablar y actuar en ella. En otras palabras, las RS son a la vez contenidos sustantivos generados en el transcurso de las interacciones entre los sujetos y procesos de referenciación a través de los cuales conciben el mundo y se enlazan con él.

En una revisión del sentido social, planteado por Durkheim (1987) se observa que estableció diferencias entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas. Al respecto, desarrolla una exposición de motivos donde diserta que lo colectivo no podía ser reducido a lo individual. Es decir que la conciencia colectiva trasciende a los individuos como una fuerza coactiva y que puede ser visualizada en los mitos, la religión, las creencias, y demás productos culturales colectivos. Al respecto una sociedad mantiene su unidad debido a la existencia de una conciencia colectiva, la cual consiste en un saber normativo, común a los miembros de una sociedad e irreductible a la conciencia de los individuos ya que constituye un hecho social. En consecuencia, Durkheim (1987) definía el campo de la psicología social argumentando que debía estudiar como las representaciones sociales se llaman y se excluyen, se fusionan o se hacen distintas una de otra.

La teoría de las representaciones colectivas para Durkheim (1987) es una teoría sobre el origen social del conocimiento, sea éste lego o científico. Se asienta en cuatro premisas generales. En primer lugar, que el conocimiento reposa en el pensamiento simbólico, como dice Piaget (1991) en la capacidad de representar una cosa mediante

otra, o la capacidad de que una cosa represente algo más que a sí misma. En otras palabras:

La constitución de la función simbólica consiste, al contrario, en diferenciar los significantes de los significados, de tal modo que los primeros puedan permitir la evocación de la representación de los segundos. Preguntarse si es la función simbólica la que engendra el pensamiento o el pensamiento el que permite la formación de la función simbólica es, pues, un problema tan inútil ... Pero como el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica, y como el símbolo individual es, ciertamente, más simple que el signo colectivo, nos es permitido concluir que el pensamiento precede al lenguaje, y que éste se limita a transformarlo profundamente ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio mediante una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil (p.115).

En segundo lugar, que la génesis del conocimiento resulta de un proceso de comunicación, que se hace posible por el pensamiento simbólico. Para Domínguez-Gutiérrez (2006) una premisa fundamental en el estudio de las RS es el de una interrelación, que a su vez trae implícita una multitud de relaciones, entre ellas: 1. La correspondencia entre las formas de organización de la comunicación social, y 2) las modalidades del pensamiento social, visto desde el punto de vista de sus categorías, de sus operaciones y de su lógica.

Algunos estudiosos hacen hincapié en algunas de estas interrelaciones, o desarrollan la relación de forma diferente de acuerdo a la atención prestada a la conexión entre comunicación social, por un lado, o a la estructura social, por otro. Moscovici (1979) ha insistido particularmente en el papel de la comunicación social porque juega un papel fundamental en los cambios e interacciones que propician la construcción de un universo consensuado y porque reenvía a los sujetos a los fenómenos de influencia y de pertenencia social, decisivos en la elaboración de sistemas intelectuales y sus formas prácticas en la vida cotidiana.

En tercer lugar, retoma la idea de la naturaleza social de la elaboración de los conceptos. Un concepto es un reagrupamiento de objetos, eventos o particularidades en una clase, a partir de un elemento o propiedad que tienen en común. Desde Piaget (1991) el pensamiento y aprendizaje están ligados a la idea de concepto. Se entiende por concepto a una generalización que se produce a partir de datos relacionados entre

sí con base a diferentes criterios. Los conceptos no se almacenan aislados en la mente unos de otros, sino que forman esquemas, que integran a los conceptos existentes y posibilitan la asimilación de otros nuevos. Por ello, es fundamental para la adquisición de nuevos conceptos partir de los esquemas que una persona posee para poder asimilar conceptos nuevos.

De ahí que, Cortassa (2010) hace alusión a lo que parece ser la hipótesis más genuina de la teoría de las representaciones sociales: los conceptos simbolizan relaciones sociales o sistemas de organización social. De este modo, pese a que Moscovici (1979) no retoma el término representación colectiva, hay dos ideas de Durkheim (1987) que siguen siendo fundamentales en la teoría de las Representaciones Sociales. Una es la de situar el origen y el funcionamiento de pensamiento simbólico en las representaciones colectivas y, otra, el señalar que la organización cognitiva reposa en la organización social.

Por otra parte, en una exploración de las RS desde los aportes psicológicos se parte de las ideas de Piaget (1926). En tal sentido, se puede decir con Castorina y Barreiro (2004) que las ideas de Piaget no fueron precursoras de dicho concepto, pero su epistemología y sus estudios sobre el conocimiento infantil inspiraron a Moscovici. Si bien Piaget (1926) creyó que las representaciones eran elaboradas individualmente, aún en contextos de presión adulta, habría avanzado decisivamente al precisar el mecanismo psicológico de las representaciones sociales. Curiosamente, el estudio piagetiano habría anticipado la tarea de la psicología social respecto de la sociología: mientras esta última utiliza el concepto de representación para explicar los comportamientos sociales, la primera busca identificar su constitución, su mecanismo y su dinámica.

Además, según Araya (2002) la importancia del lenguaje en los procesos de construcción de la inteligencia son los aportes que, en particular, rescata Moscovici de la teoría piagetiana. No obstante, Piaget estudió la construcción de la representación desde su desarrollo individual - social y no desde su desarrollo social - grupal. Por esta razón, según Moscovici (1979), sus aportes son insuficientes como criterios para analizar las situaciones sociales globales.

Piaget (1926), al estudiar la representación del mundo en el niño, escribe; el niño es realista porque presupone que el pensamiento está unido a su objeto, que los nombres están unidos a las cosas nombradas. Estas observaciones piagetianas resultan también interesantes para el estudio de las RS porque, como es ampliamente conocido, su teoría sobre el desarrollo cognitivo está sobre todo centrada en los aspectos lógicos y biológicos, es decir, un predominio de lo individual. Para él los diferentes modos de razonamiento, como clasificar y explicar derivan de las diversas actividades sobre los objetos.

La vida social transforma el individuo en su misma naturaleza, haciéndole pasar de un estado autístico a un estado de personalidad. Al hablar de cooperación, nos estamos refiriendo a un proceso creador de realidades nuevas y no simplemente a un intercambio entre individuos ya desarrollados. La coacción social sólo es una etapa hacia la socialización. Sólo la cooperación garantiza el equilibrio espiritual. Para Piaget (1926) la cooperación es fuente de reflexión y de conciencia de sí mismo. La cooperación disocia lo subjetivo y lo objetivo; es fuente de regulación, instaurando la regla autónoma, o regla de la pura reciprocidad, factor de pensamiento lógico y principio del sistema de nociones y de signos.

El pensamiento es una actividad mental asociada con el procesamiento, la comprensión, la capacidad de recordar y de comunicar la información. Hacemos uso del pensamiento para formar conceptos y juicios, para tomar decisiones y resolver problemas. En nuestra interacción con los demás y con el mundo que nos rodea estamos continuamente haciendo uso de nuestro pensamiento. Nuestra habilidad para pensar es consustancial a nuestra capacidad para actuar. En este sentido, aunque sean simplificar el argumento, somos capaces de dar respuestas creativas a las demandas del medio que nos rodea en la medida que poseamos la destreza suficiente para pensar acertadamente. Y en esto último, los recursos informativos y su tratamiento están llamados a jugar un papel destacado. Para mostrarlo, podemos tratar tres conceptos que son interesantes y poseen múltiples implicaciones. Se trata de los conceptos: esquema, asimilación y acomodación.

Un esquema es un marco que organiza e interpreta la información, permite integrar e interpretar tanto las experiencias posibles, o los conceptos y categorías abstractas. A través de los esquemas tiene lugar la asimilación de nueva información con independencia de su naturaleza empírica o no. La asimilación es un proceso de interpretación de nueva información o de nuevas experiencias utilizando los esquemas ya existentes o disponibles. En este sentido, la asimilación permite utilizar un mismo esquema para incorporar nueva información, nuevos conocimientos, para articularlos con los conocimientos previos. La acomodación es la adaptación de los esquemas actualmente disponibles para incorporar nueva información. Se trata de un cambio cualitativo y más profundo que la asimilación.

Algunas preguntas surgen de modo inmediato: ¿cómo se obtiene un esquema? ¿Cuándo se puede saber que un esquema puede llevar a una RS? En tal sentido, debe abordarse la nueva información por medio de la asimilación y por medio de la acomodación; la creatividad está asociada con la asimilación o con la acomodación. Los procesos formativos favorecen la asimilación o la acomodación y por ende pueden contribuir en las construcciones de esquemas de RS. En el mundo actual, globalizado y con un importante cambio tecnológico y cultural, se requiere buenos espacios para el desarrollo de la acomodación y asimilación para dar respuestas adaptativas en la construcción del mundo.

Otro aporte interesante a la construcción de las RS proviene de la evolución de la psicología social de Vygotsky (1985), quien acorde al acento que tiene lo socio-cultural en los trabajos teóricos de las representaciones sociales y en la genealogía histórica conceptual, reconoce perspectivas que priorizan el papel de la sociedad y sus símbolos en los procesos del pensamiento. Según Moscovici (1979) las ideas de Vygotsky (1985) ampliaron el núcleo del pensamiento moderno de Durkheim y Levi- Bruhl, lo que hizo posible la formulación de su teoría sobre las representaciones sociales.

Según Moscovici (1979) el concepto de representaciones colectivas de Durkheim influyó en la perspectiva social adoptada por Vygotsky respecto de los procesos psíquicos superiores. Sin embargo, el empleo explícito de las representaciones colectivas parece haberse bloqueado, por algunos rasgos que la propia teoría había

adoptado, en la interpretación de Vygotsky. Por un lado, el carácter idealista de la teoría de las representaciones colectivas, en tanto no guarda relaciones con las estructuras socio-económicas. Por el otro, porque las tesis dualistas afirmadas por Durkheim no permitían resolver lo que Vygotsky (1985) consideraba el problema central de la psicología: la individualización.

Se puede, por lo tanto, hablar de cierta presencia de las representaciones colectivas en la conformación de la escuela socio histórica, pero a la vez su ausencia en sentido teórico, tal como fue elaborado en la interpretación de Durkheim, en la conformación de la escuela sociohistórica. Por otra parte, para Moscovici (2003) el pensamiento vigotskyano y la teoría de las RS han formado parte central de las discusiones en la psicología contemporánea, en lo referido a las vinculaciones históricas entre los individuos y la cultura. Es decir, tanto el concepto de representación social como el de proceso psicológico superior se constituyen en relación a la cultura.

Por otra parte, desde los estudios antropológicos, se asume la postura de Levy Bruhl (1972) para quien las RS se enriquecen de la noción de representación colectiva, elemento que tomado por Lévy-Bruhl de Durkheim. La representación colectiva tiene un carácter mucho más fijo y estable que la representación de lo sensible, pues la variedad de las sensaciones es infinita, incluso espaciotemporalmente: nunca hay una sensación idéntica a otra.

Araya (2002) al referirse a los postulados de Lévy-Bruhl, acota que los estudios sobre los mitos o formas de pensamiento de las sociedades primitivas, provenientes de la sociología y la antropología, descubrían un tejido de supersticiones y absurdos que eran atribuidos a las limitaciones de las personas y a su incapacidad de razonar como las personas de sociedades no primitivas. Lévy-Bruhl (1972) revierte esta posición al considerar que no son los actos y pensamiento atomizados los que deben retener la atención, sino el conjunto de creencias y de ideas que tienen una coherencia propia.

De esta forma, Lévy-Bruhl (1985) abandona la oposición entre lo individual y lo colectivo e insiste sobre la oposición de mecanismos psicológicos y lógicos en dos tipos de sociedades, la primitiva y la civilizada. Según sus proposiciones teóricas, la

primera se orienta hacia lo sobrenatural, la segunda se funda sobre siglos de ejercicios rigurosos de la inteligencia y la reflexión.

Esta distinción, permitió a otros teóricos, entre ellos Moscovici, a focalizar la atención sobre las estructuras intelectuales y afectivas de las representaciones. Con las representaciones colectivas, Durkheim revela el elemento simbólico de la vida social. Con Lévy-Bruhl se entra en una segunda fase del estudio de la representación. El acento se desplaza del adjetivo al sustantivo. En una palabra, la dinámica de la representación cuenta más que su carácter colectivo.

En el fondo, Lévy-Bruhl (1985) asume el supuesto básico de Durkheim de que diferentes categorías responden a distintos tipos sociales. La representación colectiva es más una manera de pensar instituida, que sí puede variar, pero con base en cierta violencia o fuerza contra lo que ya se ha establecido. También tendrá un carácter universalizable y, por lo tanto, formando parte del engranaje total conceptual de ese mundo. Pero, sobre todo, es universalizable porque es un concepto compartido por los miembros del grupo social y, por lo tanto, puede ser vía de comunicación, ya que al ser compartido forma parte de un conjunto de significaciones sociales.

Así, la representación colectiva no es la media de los conocimientos de todas las representaciones individuales; sí así fuera su significado, en contra de lo que realmente sucede, sería muy pobre. Las representaciones colectivas son las representaciones de la sociedad, que van desde nociones generales a nociones concretas. Las representaciones sociales son concebidas como una modalidad de conocimiento, una forma de pensamiento social o sistemas cognoscitivos. Como modalidad de conocimiento, es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. En términos de Mora (2002), es el conocimiento del sentido común que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social y que tiene como objetivo comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social. Como forma de pensamiento social es un saber del sentido común, cuyos contenidos hacen posible la realización de un conjunto de procesos generativos y funcionales de carácter social.

Como sistemas cognoscitivos las representaciones no son solo de opiniones, sino de teorías; son sistemas de valores que establecen un orden para orientarse en el mundo y

un sistema que según Chomsky (1976) posibilita la comunicación entre un conjunto de personas con competencias lingüísticas en situaciones concretas. Las representaciones sociales emergen gracias a las condiciones en que son pensadas y constituidas principalmente en momentos de crisis y conflictos.

Luego de hacer una breve descripción de lo que se puede entender por RS y su surgimiento, se estudia ahora sus aspectos caracterizadores, de esta forma de conocimiento. Siguiendo diversos investigadores de la corriente moscoviciana, entre ellos a Jodelet y Guerrero (2000), Borgucci (2005), Cortassa (2010), Castorina y Barreiro (2004) se plantean algunas características de las RS. Una RS es intersubjetiva o situada en el espacio público, por una parte va a contribuir a producir y mantener una visión común a un grupo social, ya se trate de una clase social, de un grupo cultural o simplemente de un grupo profesional. Esta visión es considerada como una evidencia y sirve para leer el mundo en el que se vive, actuar sobre él, decodificar a las personas que constituyen el entorno social, clasificarlas e interpretar su conducta.

Cómo surge de los estudios centrados sobre la comunicación discursiva, pero también de las constataciones impuestas por el examen de campos sociales y profesionales definidos donde se forjan las experiencias vividas que varían según los tiempos y los contextos, la conflictividad social puede afectar el estado de las representaciones y dar lugar a interpretaciones evolutivas, incluso divergentes, en el seno de un mismo grupo social. Esta variabilidad es particularmente sensible en la historia del campo educativo, como lo veremos. Las RS como objetos de conocimiento pueden ser comparadas con otros tipos de saber, particularmente con el saber científico, del cual se diferencia. Esta característica tiene una gran importancia en términos de la transmisión educativa que se distingue de la vulgarización científica, en razón de la actividad de aprendizaje que reclama.

Las representaciones sociales por ser un conocimiento que se desarrolla en el propio grupo social que las pone en práctica, tiene su origen en la actividad de estos grupos y en los miembros que la componen. La segunda de las características tiene que ver con la homogeneidad en la comunicación y distribución de las representaciones, la cual antes que todo debe ser tan vasta que llegue a conformarse en un conocimiento

consensuado en su funcionalidad, para que dicha representación logre obtener un peso social durante un espacio y tiempo determinado. Esto contribuirá a que coadyuve al mejor entendimiento de la realidad del grupo en el que se produjo dicha representación. Por último, se tiene que la representación social por ser producto de un pensamiento social estandarizado no puede desligarse de los procesos de comunicación.

Funciones de las representaciones sociales.

Para Abric (2001, p. 15), las RS desempeñan un papel fundamental en las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales, y ésta se debe a que responden a cuatro funciones esenciales, las cuales en esta investigación solo sirven de soporte a los resultados, pero no se toman como categorías de análisis.

Funciones de saber: Permiten entender y explicar la realidad. El saber práctico del sentido común, como le llama Moscovici (1979) permite a los actores sociales adquirir conocimientos e integrarlos en un marco asimilable y comprensible para ellos, en coherencia con su funcionamiento cognitivo y con los valores a los que se adhieren. Por otro lado, facilita la comunicación social. Define el marco de referencia común que permite el intercambio social, la transmisión y la difusión de ese saber. Manifiesta así ese esfuerzo permanente del hombre por entender y comunicar del que dice Moscovici (1981) piensa que constituye la esencia misma de la cognición social.

Funciones de Identidad. Definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos. Además de la función cognitiva de entender y explicar, las representaciones tienen también como función situar a los individuos y a los grupos en el campo social, permiten elaborar una identidad social y personal gratificante. Es decir, compatible con los sistemas de normas y valores sociales e históricamente determinados. Esta función identitaria de las representaciones le da un lugar primordial en los procesos de comparación social.

Funciones de orientación. Conduce los comportamientos y las prácticas. El sistema de pre decodificación de la realidad que constituye la RS es, como una guía para la acción. Este proceso de orientación de las conductas por las representaciones resulta de algunos factores esenciales: la representación interviene directamente en la definición de la realidad de la situación, determinando así, el tipo de relaciones pertinentes para el sujeto, la representación de la tarea determina directamente el tipo de gestión cognitiva adoptado por el grupo, así como la forma en que se estructura y comunica. La representación produce igualmente un sistema de anticipaciones y expectativas. Es así, pues, una acción sobre la realidad, selección y filtro de las informaciones, interpretaciones con objeto de volver esa realidad conforme a la representación. Finalmente, en tanto que representación Social, es decir reflejando la naturaleza de las reglas y de los lazos sociales la representación es prescriptiva de comportamientos o prácticas obligadas.

Funciones Justificadoras: Permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos. Las representaciones también intervienen en la acción, y permiten así a los actores explicar y justificar sus conductas en una situación o en consideración a sus colegas. La representación tiene por función perpetuar y justificar la referenciación social, puede pretender la discriminación o mantener una distancia social entre los grupos respectivos.

Condiciones de las representaciones sociales.

De acuerdo con Moscovici (1961), las representaciones sociales emergen por las situaciones pensadas y constituidas, teniendo como principal factor el hecho de surgir en momentos de crisis y de conflictos. Moscovici (1961) basado en las comprobaciones hechas en su investigación deduce tres condiciones de emergencia: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido. Además de otros elementos como la objetivación y el anclaje.

Dado que, esta disertación busca dar cuenta como algunas de las perspectivas de las RS muestran su compatibilidad o no con las diversas Prácticas Evaluativas en el ámbito del marco pedagógico universitario, entonces, se asume el estudio de: la dispersión de la información, focalización, presión a la inferencia, objetivación, anclaje y, además, se incorpora la noción de poder-autoridad con el fin de analizarlas a la luz de un corpus extraído de entrevistas y observaciones del hecho pedagógico universitario.

Dispersión de la información. La palabra dispersión proviene, según la Real Academia Española (2001), del latín *dispersio* – *onis* que se refiere a acción y resultado de dispersar o dispersarse. Por lo cual, como verbo, dispersar puede significar esparcir lo que estaba junto o formando grupo y dejar de tener la mente concentrada en lo que se está haciendo. Se podría, entonces, asumir que la dispersión de la información está relacionada con la acción que genera en las personas la capacidad para desorganizar una información que se tiene y que no es indispensable para algunos, pues lo que es disperso para unos, no lo es para otros. Así se dice, por ejemplo, que las vidas de las personas parecen estar cada vez más fragmentadas, dispersas entre el trabajo, estudio, familia, amigos, estar sanos y atléticos, en fin, un cúmulo de acciones que llevan a tanta dispersión que el ser se aleja de lo importante y de lo urgente.

En medio de todo ello, se genera una idea de estar atrapado en un torbellino en el que no existe la capacidad para tomar decisiones apropiadas, pues se tiene una información desorganizada e insuficiente. Esta actitud es lo que teóricos como Moscovici (1961) denominan estado de dispersión de la información. La información que se tiene nunca es suficiente y generalmente está desorganizada; los datos de que disponen la mayor parte de las personas para responder a una pregunta, para formar una idea o propósito de un objeto preciso, son generalmente limitados y muchas veces abundantes.

Dada la importancia que tiene la pregunta en esta investigación, por cuanto la dispersión de información se puede centrar en las repuestas a las mismas, dado que este estudio se acerca al análisis de las RS desde lo pedagógico, es necesario detenerse en

esta sección para profundizar acerca de la manera de interrogar y responder. Para dar respuestas a preguntas las personas buscan representaciones en sus experiencias previas. El tema de la pregunta, ha sido quizás, uno de los temas que menos debate ha suscitado en las investigaciones y sobre el que menos se investiga y publica, a pesar de ser un tema tan importante y necesario tanto en la dinámica de los procesos formales de adquisición de conocimientos, como en la construcción de nuevas representaciones sociales.

Así pues, Ander-Egg (1995) plantea que la pregunta debe constituirse en un aspecto necesario como fuente de conocimiento e investigación, tanto en la vida corriente como en el contexto escolar. Del mismo modo, Gadamer (1994) y Millán (1997) establecen que la pregunta puede permitir abrir la posibilidad al conocimiento, pues preguntar permite dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta.

Una pregunta sin horizonte o sin sentido, a decir de Gadamer (1994) es una pregunta en vacío que no lleva a ninguna parte, pues preguntar es un arte de pensar. Entonces, se puede decir, dilucidando el sentido de sus palabras, que preguntar y pensar son dos procesos intelectuales inseparables, por una parte, porque quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento; y por otra, porque si el hombre piensa y tiene conciencia de ello, puede así mismo plantearse preguntas y posibles respuestas; a partir de este necesario enlace se producen nuevos conocimientos.

En el marco de esta investigación resulta interesante el abordaje de las preguntas como aspectos que pueden permitir reinterpretar RS bajo una óptica, distinta y más integral. Pues se puede, a partir del análisis de las respuestas de los entrevistados, hacer hermenéutica de fenómenos tales como las ideas previas de los alumnos y la actitud que manifiestan hacia el aprendizaje. Este tipo de representaciones tienen un origen pedagógico; es decir que surgen del trasfondo cultural que la universidad ha acumulado a lo largo de la historia.

Con respecto a la técnica de la pregunta, Flanders (1977) y León (2002) hacen un análisis de sus características y la destaca como construcciones mentales que funcionan como motores del pensamiento, y perduran con independencia de tales o cuales

individuos concretos y generan conductas relacionadas con ellas. Es decir, este tipo de pensamiento desempeña funciones sociales específicas, orientando la interpretación y construcción de la realidad y guiando las conductas y las relaciones sociales entre los individuos.

A propósito de la técnica de la pregunta, Gadamer (1994) alude que el arte de preguntar, desde los tiempos de Grecia clásica, se ha llamado dialéctica, en tanto consiste en el arte de llevar una auténtica conversación. Para llevar una conversación es necesario en primer lugar que los interlocutores no argumenten al mismo tiempo. La primera condición del arte de conversar es asegurarse de que el interlocutor sigue el paso del otro, llevar una conversación quiere decir ponerse bajo la dirección del tema sobre el que se orientan los interlocutores. Por lo cual, la comunicación requiere no aplastar al otro con argumentos sino balancear realmente el peso objetivo de la opinión antagónica. La conversación como comunicación interpersonal tiene necesariamente una estructura de intercambio de pregunta y respuesta. Por ello, en toda conversación, sin que esto sea mirado como un ritual, el arte de preguntar está siempre presente como recurso, como una posibilidad dinámica de apertura al conocimiento que permite representar al otro y representarse a sí mismo.

En este contexto, Freire y Faundez (2013) refieren que plantearse preguntas acerca de los problemas prácticos de la cotidianidad, de las comunidades y del conocimiento puede contribuir a una mejor representación de saberes en el ámbito pedagógico y comunitario. La pregunta es el eje medular, es el activador del pensamiento y del discurrir sobre los diferentes asuntos que se plantea el grupo como tarea. Las preguntas contribuyen a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida.

Es inevitable que la vida misma no este de llena de interrogantes conducentes a representaciones colectivas, pues en el día a día la pregunta es, además, de un elemento pedagógico que estimula y da solidez al proceso de autoaprendizaje, un aspecto de primer orden en todos los acontecimientos cotidianos. Además, la pregunta debe acompañar y, de hecho, acompaña al ser humano durante todo el desarrollo de su vida,

en tanto vivir, se podría acotar, es preguntar, es estar preguntando constantemente, es estar representando hechos y aspectos que surgen en el ir y venir de los acontecimientos diarios.

Así, por ejemplo, para Gadamer (1994) quien no se hace preguntas es porque no necesita saber, pues para preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe, por lo cual, es importante una postura humilde frente al saber. Adicionalmente, una persona que se cree que lo sabe todo, bloquea toda posibilidad de preguntar. En términos generales, la ciencia, el conocimiento y la solución de problemas se inician y se nutren continuamente a partir de las preguntas.

Sin embargo, en el mundo contemporáneo, los seres humanos pareciera que se alejan de formular preguntas, más bien parece, por una parte, que en la cotidianidad los adultos rehúyen las preguntas de los niños y, por otra parte, en el ámbito pedagógico, los estudiantes casi nunca se formulan preguntas para aprender ni para profundizar el conocimiento. Un estudiante consecuente con el conocimiento y con el saber tiene que abrirse al mundo de la pregunta, y estar en sintonía con su propio contexto. Preguntar el qué, por qué y para qué de las cosas trasciende toda forma de conocimiento, por cuanto interrogar es inherente al ser humano.

Freire y Faundez (2013) plantean que el origen del conocimiento está en el mismo acto de preguntar. Con ello, se puede decir que la pregunta es de naturaleza humana, y, por tanto, el hombre como ser histórico-social se debe a que ha logrado constituir un lenguaje articulado y pensado a partir de la formulación de sucesivas preguntas. En la medida que el hombre posea suficientes elementos lingüísticos y tenga la posibilidad de pensar mejor, podrá formularse preguntas con mayor sentido.

Como investigador y docente es necesario adoptar una actitud crítica y creativa frente a la pedagogía de la pregunta. En consecuencia, Flanders (1997) hace alusión a la pregunta como arma ideológica al estilo socrático. Dice que, en las culturas latinoamericanas, al ser humano se le ha negado la posibilidad de preguntar, no sólo en el acto educativo, sino también en la vida cotidiana, en toda la vida cultural, porque en las estructuras de poder tradicional y vigente, la pregunta se convierte en subversiva.

Aunado a ello, Amaya, (1996) acota que, al ciudadano, al hombre latinoamericano se le ha educado para que aprenda y calle, para que no pregunte, para que haga del silencio también una forma cultural, y el preguntar es tan vital en el crecimiento y desarrollo personal y social, y en el cambio, que por preguntar han sido sacrificadas muchas vidas en todos los países de nuestro horizonte latinoamericano y mundial. Entonces, se tiene que aceptar que se tiene un estudiante que no pregunta, un ser humano que no cuestiona, mucho menos refuta y discute el conocimiento. Sin llegar al punto extremo del racionalismo filosófico, y sin tratar de idealizar las bondades de la pregunta, se puede aludir que, para tener éxito en la formación de un ciudadano crítico, preguntón, primero se tiene que cambiar medularmente la manera de pensar, tanto del docente como de los habitantes en general.

Sobra decir que la filosofía es la disciplina que mejor prepara para pensar y para plantear preguntas sobre la vida, la naturaleza, el mundo, la sociedad, el conocimiento y los universos: el concreto y el imaginado, inclusive, ayuda a pensar y a descubrir y a relacionar muchas incógnitas o preguntas. Se puede decir, de manera sintética, que toda pregunta por simple que sea tiene implícitamente un sentido filosófico, el cual es descifrable en la medida que se utilice adecuadamente la razón de la inteligencia y del corazón. Pero también curiosamente se consigue personas que jamás se han hecho preguntas significativas en relación al mundo, la sociedad y con su propia existencia. Esto último, es inevitable que ocurra, lo que no quiere decir, que no sea preocupante y lamentable que suceda.

Focalización. En principio, se presenta la significación del término focalización, que la Academia Real Española (2001) lo denomina como acción y efecto de focalizar, es decir, concentrar, dirigir o realizar un segmento lingüístico con fines informativos. Pues bien, entonces este vocablo, según, Bravo y Briz (2004) ha pasado a utilizarse para cualquier situación que implique priorizar, decidir o definir una meta. Como este trabajo pretende analizar la focalización en términos de las RS, se presenta los planteamientos de Moscovici (2001) quien acota que una persona o colectivo focalizan porque están sumergidas en la interacción social como hechos que conmueven los

juicios o las opiniones. La focalización aparece como fenómeno a mirar detenidamente. En palabras de Banchs (1990) y Herlich (1979) la focalización es señalada como proceso de atractivo social de acuerdo a los intereses particulares que se mueven dentro del individuo inscrito en los grupos de pertenencia.

Entonces, al hablar de focalización se piensa en grupos que interactúan socialmente para emitir juicios u opiniones, es decir dar a conocer sus propios puntos de vista de un hecho social. De ahí que vale mencionar las ideas de Vygotsky (1977) para quien la interacción social, comprende actos específicamente comunicativos. Este tipo de interacción sólo en parte es cuestión de espontaneidad subjetiva y de negociación intersubjetiva ocasional y concreta, pues en gran parte está socialmente predeterminada por una comunidad. La libertad para interactuar, emitir juicios y opiniones varía históricamente de unas sociedades a otras, y, dentro de una sociedad en cualquier época dada, de unos tipos de acciones o situaciones a otros. Por supuesto, los actos comunicativos están predefinidos y predeterminados primero y principalmente por el código social de comunicación.

En efecto, el ser humano es social y como tal interactúa con otros para establecer un puente de comunicación que permita su sobrevivencia. En su desarrollo el hombre no puede coexistir ni satisfacer sus necesidades sin la comunicación la cual permite a los individuos la comprensión de sus actividades conjunta, en todas las esferas y grupos sociales en que participa durante su vida; grupo familiar, de juego, estudiantil y laboral. En la interacción social, no solamente se produce un intercambio de opiniones entre personas, es además un intercambio cuyo propósito es generar una acción, lleva implícito el intercambio de ideas, juicios, opiniones, actitudes y emociones.

En tal sentido, Halliday (1982) refiere que los actos comunicativos están predefinidos y predeterminados por normas y regulaciones explícitas e implícitas del uso del lenguaje. Por su parte, Halliday (1982), hace mención a la importancia de las normas en la comunicación, para lo cual dice que en la interacción social comunicativa las normas son impuestas principalmente por los diversos géneros comunicativos de la vida y las formas de tratamiento y otras fórmulas de cortesía semejantes. Por ello, los actos comunicativos como forma de interacción social, están predefinidos por normas

y regulaciones de carácter no comunicativo, esto es, por instituciones, por un conjunto de relaciones sociales, un sistema de producción y reproducción, en una palabra, por una estructura social histórica.

Es necesario redundar que los actos comunicativos surgen de interacciones, contribuyen a promover el cambio de las circunstancias sociales. Las condiciones sociales, la comunicación social y la lengua se influyen entre sí de diversas maneras, en el espacio humano y en el tiempo social. Por lo común los individuos no se comunican con el fin de establecer un código comunicativo, se comunican con objeto de hacer algo, llevar a cabo acciones en colaboración unos con otros.

En palabras de Bravo y Briz (2004), Blas Arroyo (2006) y Bruner (1984) en los actos comunicativos los individuos se preparan para afrontar los diversos problemas de la vida diaria en sociedad. Frecuentemente los seres humanos afrontan sus acciones cotidianas con actos comunicativos. Evidentemente, la interacción social no lo es todo, pues existen muchas clases de interacción social unas más comunicativas que otras. No obstante, puede decirse que los actos comunicativos definen la realidad en tanto y en cuanto definen las formas de actuar sobre ella. Hasta un cierto punto, según Bruner (1984) los actos comunicativos se hallan predefinidos en el lenguaje; y el lenguaje es el depositario de actos comunicativos del pasado en los que otros seres humanos enfrentaron problemas de la existencia cotidiana.

En esta parte del texto se trae a colación las ideas de Escandell (1996) y Austin (1982) quienes coinciden que las lenguas son el motor y el alma de los acopios sociales de conocimientos. Son medios no solamente de mirar la realidad, sino también abordarla y así, aunque indirectamente, medios de crearla. El lenguaje y la sociedad están dialécticamente vinculados. El lenguaje es el producto de una secuencia de acción humana que pugna con la vida y el mundo en la comunicación social.

Al afrontar la realidad en los actos comunicativos, Dale (1980) menciona que las personas empezaron a construir un mundo coherente y al mismo tiempo a elaborar un lenguaje. Cuando el lenguaje se desarrolla hasta constituir el centro vivo de la comunicación social y alcanza cierta autonomía como sistema de signos, determina las principales dimensiones de los actos de comunicación social. En consecuencia, no tarda

en determinar también la forma en que los individuos enfrentan y resuelven los problemas del vivir a partir de procesos de interacción social comunicativa.

En términos de la interacción social donde emergen procesos comunicativos verbales, Bajtín (2006) enuncia que toda comunicación verbal consta de un conocimiento de la lengua esencialmente contextual y unos procesos mentales. Es decir, las expresiones y sus significados dependen del contexto y de los presupuestos, de las creencias, de la memoria y de las percepciones inmediatas de la situación. Al respecto, Monfort (1993) refiere que en los procesos comunicativos la comunicación oral constituye el principal medio de información y cultura identificador de la manera de pensar en los grupos sociales. En efecto, la manera de pensar de las personas en los contextos sociales, a decir de Acevedo (2000), no es ajena a la configuración ideológica y social pues a través del discurso se legitima social y culturalmente un tipo de prácticas y se excluye la posibilidad de otras alternativas, por lo cual las RS cambian en cada contexto.

Presión a la inferencia. Para Jodelet (1984) las representaciones sociales constituyen entidades operativas para la comunicación y la actuación cotidiana. Si las RS son entidades de comunicación, donde se pone en juego nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes con los que los actores definen las situaciones y llevan a cabo sus planes de acción, es necesario entonces que el individuo posea capacidad para hacer inferencias.

En este contexto, Moscovici (1979) decía que en distintas situaciones de la vida emerge "...la presencia de una presión para inferir que desvía el desarrollo de las operaciones intelectuales..." (p.178). Por lo cual las ideas de Van Dijk y Kintsh (1983) son interesantes en esta investigación, pues estos autores acotan que para comprender la vida, el ser humano debe construir ciertas representaciones del mundo. A estas representaciones se les suele denominar representaciones referenciales. Al conjunto de estas representaciones referenciales las denominan modelo mental del discurso o modelo de situación, pues este modelo simboliza el contexto descrito por el texto.

Según Van Dijk y Kintsh (1983) el modelo mental o modelo de situación que contiene el modelo de referencia incluye una representación del texto, desarrollada en el curso del procesamiento lingüístico, y una representación de la referencia, que resulta de la actuación de alguna función de interpretación que caracteriza las relaciones de una representación del texto con una representación del contexto en que se usa, y cuyo formato de representación no sería ni estrictamente analógico, ni proposicional sino una modalidad específica propia. Por ello, aun cuando se hayan ejecutado los mismos procesos de análisis a nivel lingüístico caben, según el contexto, distintas representaciones referenciales.

Por lo cual, trayendo de nuevo a Moscovici (1979) se consigue que la vida corriente, las circunstancias y las relaciones sociales exigen del individuo o del grupo social que sea capaz de inferir para darle sentido al mundo. Esto, porque en todo momento, para actuar, tomar una posición y expresar una crítica es necesario contar en el repertorio mental de distintas representaciones referenciales. En una palabra, se debe estar en situación de responder. Para lograrlo, hay que optar entre los términos de una alternativa para dar permanencia a opiniones que poseen un alto grado de incertidumbre. Pero todo esto es el resultado de presiones que se observan y que requieren la construcción de un código común y estable que obligan a los participantes de un diálogo, a un intercambio de ideas con el fin de adaptarse a sus mensajes.

Al echar un vistazo a las representaciones referenciales, se consigue en Van Dijk y Kintsh (1983) Van Dijk (1978) y Martínez (1994) que la realización de inferencias se ha dejado de considerar un proceso único reconociéndose varios tipos de ellas, a partir de los que se construye gran parte de la representación del significado del texto. Estos autores coinciden que las inferencias se pueden realizar a dos niveles fundamentales: 1) Cuando se completa la información a un nivel semántico y 2) Cuando está implicada la distinción entre el contenido implícito y explícito en el texto. Por otro lado, teniendo en cuenta su función se han distinguido los siguientes tipos de inferencias: a) Inferencias que permiten establecer un contexto b) Inferencias que permiten reconocer y activar el esquema o esquemas de conocimiento apropiados para interpretar el texto

o establecer un contexto situacional o marco más amplio para la interpretación. c) Inferencias que permiten decidir los esquemas apropiados para el texto.

Se podría analizar, entonces, que sin las inferencias no se podría comprender un texto y sería imposible lograr la necesaria cohesión para crear una representación coherente del texto. Las inferencias, según Martínez (1994) permiten al lector establecer las causas, finalidades, motivaciones y condiciones que determinan que ocurran determinados hechos o acontecimientos, facilitando la conexión de las distintas informaciones que contiene el texto. Porque, con frecuencia, la estructura textual, ya sea oral o escrita, no aparece totalmente explícita en el contenido y es necesario inferir. En estos casos, las inferencias permiten crear una cadena en la que la información inferida se almacena como parte de la cadena, siendo probable que se identifique como si se hubiera expresado explícitamente. Así, a pesar de que las inferencias requieren el uso de recursos cognitivos extras y de que el tiempo que se tarda en procesar la información textual se incrementa, contribuyen en gran medida a mejorar la comprensión y recuerdo de los textos orales y o escritos.

Volviendo a Moscovici (1979), se puede apreciar que la construcción de ideas para interpretar el mundo para por "...La preparación constante para reelaborar las informaciones teniendo en cuenta esta eventualidad acelera el movimiento de pasaje de la comprobación a la inferencia" (p.178). Por ello, según el autor, se afecta el proceso cognoscitivo y en las experiencias cotidianas de habla, las personas que esperan volver a emitir mensajes recibidos reducen la cantidad de categorías de juicio empleadas para interpretarlas y unifican, quizá prematuramente por inferencias, su campo de conversación.

Dice Moscovici (1979): "...con seguridad, el peso de estas presiones sobre la inferencia en el intercambio intelectual se debe al hecho de que, en la vida cotidiana, somos receptores "interesados" y nos concebimos como emisores que tienen una audiencia continua... Las actividades que aquí nos interesan se inscriben en el marco de la comunicación" (p.179). Entonces, en opinión de Jodelet (1984) y Abric (2004) en los marcos conversacionales se da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés público. En la

cotidianidad, los diversos escenarios y las relaciones sociales exigen del individuo o del grupo social que sean capaces, en todo momento, de estar en situación de responder. El propósito crucial es no quedar excluido del ámbito de las conversaciones sino poder realizar inferencias rápidas, opiniones al respecto y un discurso más o menos desarrollado.

Objetivación. En principio, se empieza por la definición del término, el cual, según DRAE (2001), viene del verbo objetivar. La objetivación tiene como fin dar carácter objetivo a una idea o sentimiento. En este sentido, se puede tomar las ideas de Radford (2014) quien menciona a la objetivación como un proceso social, corpóreo y simbólicamente mediado de toma de conciencia y discernimiento crítico de formas de expresión, acción y reflexión constituidas históricamente y culturalmente. Como se puede observar, la objetivación queda definida como toma de conciencia.

Para Jodelet (1984), la objetivación es una acción que da imagen y estructura y se emplea para materializar ideas y significados, hace corresponder cosas e ideas con las palabras. La concreción de un objeto abstracto se conforma de tres partes: 1) Construcción Selectiva: constituye la descontextualización y selección de la información según criterios culturales. 2) Esquemmatización: Construcción de una estructura conceptual, de un conjunto gráfico comprensible con la información seleccionada. 3) Naturalización: los elementos del esquema figurativo son concretizados, adquieren estatus de evidencia, son integrados al sentido común.

Se podría pensar, a manera de ejemplo, que las acciones del profesor que nadie ve en clase, sería objetivación. Pues existe, un gran número de profesores, en cualquier parte, que viven la enseñanza con alegría. Este tipo de docente piensa en cada hora de clase como una aventura imprevisible a la que acuden dispuestos a dar lo mejor de sí mismos, y que, al echar la vista atrás, justifican el valor de su propia vida pensando que han ayudado a muchos alumnos, a ser mejores personas y a entender mejor el mundo que les rodea. Es decir, que la abnegación, dedicación a los demás y sabiduría de los docentes no pueden ser observables a simple vista y pueden formar parte de lo que Moscovici (1979) denomina objetivación.

En cuanto a las representaciones sociales, Araya (2002) sostiene que por medio de ellas lo invisible se convierte en perceptible. El proceso de objetivación se refiere a la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas. Esta concretización de lo abstracto se lleva a cabo por el proceso de objetivación que es fundamental en el conocimiento social. El análisis del proceso de objetivación no es exclusivo del campo de las representaciones sociales, sino que también se ha desarrollado en otros ámbitos.

Se retoma ahora, las partes de la objetivación y se hace una exposición de motivos de cada una. Así, se tiene que la construcción selectiva, de acuerdo con Moscovici (1979) está relacionada con la apropiación de los conocimientos relativos al objeto de representación, se seleccionan y descontextualizan los elementos que resultan significativos para el individuo y donde la pertenencia social juega un papel vital. Como dice Jodelet (1986) "...Se retiene sólo aquello que concuerda con el sistema de valores" (p.482). Entonces, se puede decir que la construcción de conocimientos se puede dar junto a un proceso de descontextualización del discurso y realizar en función de criterios culturales y normativos.

Efectivamente, los momentos actuales catalogados como tiempos de incertidumbre y complejidad, deben llevar a los distintos profesionales a reflexionar sobre los procesos del sujeto cognoscente. Estos procesos reflexivos, deben darse, particularmente en el ámbito de la educación, dados los entornos donde el conocimiento surge vertiginoso, turbulento y dinámico. Tanto las estructuras de conocimiento como el proceso que las configura, son fenómenos complejos de pensar, por consiguiente, el entendimiento del estudiante resulta ininteligible, vago y extraño.

En tal sentido, la teoría de la equilibración de Piaget (1977), da cuenta de una serie de mecanismos de construcción y reconstrucción progresiva y compleja que explican, por un lado, la formación del conocimiento en el sujeto y por otro, la construcción de las estructuras que lo hacen posible. Piaget sostiene que el conocimiento proviene de la acción, concretamente de la interacción sujeto - objeto a través de un proceso constructivo.

Entonces, en esta investigación, hay que explorar, desde el campo pedagógico, una manera distinta de abordar la construcción selectiva a partir de la vinculación conceptual de dos procesos específicos propuestos por Piaget (1977), como son; la deconstrucción y la equilibración. Estos procesos pueden coadyuvar a una mayor comprensión en torno a la temática de la cognición humana. Se trata, pues, de entender mejor qué aportes pueden generar la noción deconstrucción-equilibración en el ámbito del sujeto cognoscente que permita una construcción selectiva del objeto de estudio.

En torno a la esquematización, Lacolla (2005) se refiere a este aspecto de la objetivación como la formación de un núcleo figurativo, una organización de imagen que representa una estructura conceptual. Los aspectos de información ya adaptados a través del proceso de apropiación se organizan proporcionando una imagen coherente y fácilmente expresable del objeto representado. Se alcanza así un esquema figurativo, las ideas abstractas se convierten en formas icónicas, más accesibles al pensamiento concreto.

Como es sabido, los esquemas son estructuras mentales capaces de portar conocimientos generales sobre el mundo, en el que se incluyen las expectativas, las preconcepciones, los roles, las normas y los eventos. El esquema constituye el mecanismo a través del cual se selecciona y elabora información. Al respecto, Shore (1996) acota que los esquemas, agrupan los rasgos más sobresalientes que un conjunto de modelos comparte. Desde su punto de vista, no todos los modelos culturales tienen un esquema. El esquema tal como es concebido por Shore (1996) es relevante para la comprensión de las relaciones entre los diversos niveles de abstracción del significado, aunque no suficiente para dar cuenta de la cognición, por lo que se hace indispensable la descripción del proceso de esquematización.

En el proceso de esquematización analógica es fundamental para dar cuenta de la manera con se construyen los distintos niveles de representación porque la mayoría de abstracciones utilizan construcciones espaciales y corporales para su elaboración. En este sentido, Shore (1996) le concede importancia a la esquematización como proceso que permite la estructuración de conceptos, en virtud de las posibilidades asociativas que comprende, las cuales van desde las formas como el ser humano esquematiza su

cuerpo y las cosas, hasta los modos de esquematización de los elementos más convencionales con los que interactúa.

La esquematización pone de manifiesto diversas formas posibles de relación conceptual y deja claro que hay procesos de esquematización conservados en la memoria. A través del proceso de esquematización se puede interrelacionar las experiencias más personales con las experiencias públicas y compartidas. Hace posible la formación de conceptos y el establecimiento de nexos entre estos y los bagajes conceptuales preexistentes.

Con respecto a la naturalización, Aguirre (S/F) refiere que esta consiste en hacer concretos a los elementos figurativos, los cuales se transforman en aspectos de intercambio natural en las relaciones cotidianas. Por medio de la naturalización se alcanza un mayor delineamiento de los fenómenos sociales. En esta etapa, Lacolla (2005) se organizan cada uno de los elementos del pensamiento que se convierten en elementos de la realidad, referentes del concepto en cuestión. El esquema figurativo adquiere status ontológico como un componente más de la realidad objetiva, por lo cual se olvida el carácter artificial y simbólico del núcleo figurativo y se le atribuye existencia fáctica. La naturalización considera que aquello de lo que se puede hablar existe efectivamente, pues el pensamiento social separa los procesos y los productos, quedándose sólo con el resultado, ignorando el proceso de producción del producto.

De tal manera que, este intercambio cultural, es lo que le permite al ser humano comunicarse, es decir, intercambiar sus pensamientos, emociones, creaciones y experiencias. La comunicación es una condición necesaria para la existencia del hombre y uno de los factores más importantes de su desarrollo social, pues en el intercambio de ideas la comunicación refleja la necesidad objetiva de los seres humanos de cooperación mutua.

Como ya se mencionó, en esta etapa de naturalización, el intercambio natural en las relaciones cotidianas juega un papel importante. En ese sentido, este intercambio, se puede conformar como un proceso que pone en contacto psicológico a dos o más personas; funciona como momento organizador y como escenario de expresión de la

subjetividad en el que se intercambian significados y sentidos de sujetos concretos, construyéndose la individualidad y el conocimiento del mundo.

Anclaje. Siguiendo a Moscovici (1979) el anclaje:

...designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad. En otros términos, a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes. Entonces se podría decir que el anclaje transforma la ciencia en marco de referencia y en red de significados, pero esto sería ir demasiado rápido. Solamente recordemos que una representación social emerge donde existe un peligro para la identidad colectiva, cuando la comunicación de los conocimientos infringe las reglas que la sociedad ha establecido al respecto (p.121).

El anclaje procura, entre otros aspectos, siguiendo a Moscovici (1979), una jerarquía de valores en la interacción comunicativa. Entonces, como afirma Ortega y Otros (1998) “Si no es a partir de los valores no hay posibilidad alguna de llevar a cabo un proceso educativo... Por esa razón los valores son contenidos, explícitos o implícitos, inevitables en la educación” (p.9). Esto sugiere la importancia de un análisis de los valores en el marco de las RS, con el fin de observar, en este estudio, la vinculación de los valores en la conformación de las RS de las Prácticas evaluativas de los docentes.

La actuación de los profesores, en la que se incluye las Prácticas Evaluativas, tiene influencia ideológica y moral, es cierto que algunos profesores afirman mantener una cierta imparcialidad a la hora de desarrollar su labor, pero es indiscutible que hay muchos aspectos que de una forma inconsciente o simplemente por desconocimiento escapan de sus manos. Ésta es la causa, por lo cual es necesario tener en cuenta, aspectos de valores para revisarlos a la luz de las RS. Sobre todo, siendo conscientes de que cualquier interferencia o contaminación causada por algún aspecto moral puede dar como resultado una conclusión evaluadora errónea influyendo de este modo todo el proceso evaluativo y alejándose de la jerarquía de valores.

En razón de ello, tomando como referencia algunos elementos éticos, propuestos por Cortina (1999), Savater (1997), se exponen a continuación una serie de normas

éticas, referidas a las Prácticas Evaluativas de los docentes que pueden ser tomadas en consideración para esta investigación. De este modo se mencionan los siguientes elementos: conocimiento de las obligaciones, responsabilidad en el manejo de los datos; confidencialidad, tratar los datos de manera confidencial a no ser que se requiera lo contrario; usar la información solo para los propósitos definidos, participación de los actores en la evaluación, no tratar desfavorablemente o perjudicar a otros con los resultados de la evaluación; y, no aceptar gratificaciones o regalos que puedan influir en los juicios de evaluación. Por consiguiente, al hacer referencia a los valores en el marco de estudio de las RS, se trae a colación las ideas de Abric (2004) con relación a los factores ligados al sistema de normas y valores. En tal sentido, el autor menciona que:

No basta con que el individuo esté comprometido en una práctica para que la reconozca como suya y se la apropie. Se hace necesario aun que le parezca aceptable en relación con su sistema de valores. Las prácticas desarrolladas por los sujetos no pueden ser independientes de las normas y los valores a los que ellos se refieren, en todo caso, en la totalidad de las situaciones donde exista una opción posible entre conductas diferentes. Esas normas y valores son, recordémoslo, uno de los constituyentes de las representaciones sociales (p.198).

En este orden de ideas, se puede decir que en toda práctica profesional se pueden encontrar alcances éticos de mayor o menor grado. Vale decir que es lógico pensar que las actividades relacionadas con prácticas sociales, con contacto humano y educativo pueden tener implicaciones éticas a las que hay que darles una mención especial. En el espacio educativo si no se llevase a cabo una evaluación, a través de una sana vigilancia moral, se podría caer en la injusticia y abuso de poder. En razón de ello, es preciso velar para que los valores y principios morales se vean latentes en la realidad educativa. Pues, como dice Moscovici (1979), "...se ha demostrado que los individuos autoritarios son intolerantes, dogmáticos, rígidos o que utilizan un sistema cognitivo cerrado" (p.163), el cual no es útil en los actuales momentos para el desarrollo de prácticas pedagógicas sanas y respetuosas del estudiante.

De igual manera, se puede decir con Restrepo y otros (2001) que el acercamiento a la ética de la evaluación como práctica social, este alejada de ser un campo profesional

determinado y con poco acuerdo sobre su metodología. Los debates sobre la ética de la práctica evaluativa han ocupado la reflexión de algunos investigadores y pedagogos. Pues, al mismo tiempo que los significados de la evaluación se han reformado, también se han realizado cambios en las maneras de comprender sus condiciones éticas.

Es por ello que la calidad de las relaciones determina, en gran parte, la vida ética de las personas. No obstante, en el sentido de principios reguladores, los códigos explícitos o implícitos pueden dotar de significado a la conducta profesional y recobrar la confianza pública desde un punto de vista externo, aunque en el caso de la enseñanza lo fundamental es la actitud y el compromiso moral del profesor, los cuales provienen de una mirada interna del enseñante y más exactamente de un ejercicio reflexivo constante sobre su práctica educativa y sobre el fin inherente a su tarea de educar. Por consiguiente, y de acuerdo con Abric (2004) el anclaje, constituye el proceso por el cual algo puede ser clasificado y nombrado, evaluado; por referencia a los elementos existentes dentro de las RS y compartido en una interacción comunicativa.

La noción de poder-autoridad. En el contexto educativo, pareciera que la noción de poder y autoridad del profesor se ha convertido en una tradición tan arraigada que en algunos casos se pasa de la autoridad al autoritarismo por el poder que le concierne la tradición, el estatus y la formación, entre otros aspectos. Con respecto al estudio de esta noción como anclaje de Representaciones Sociales, se empieza por decir con Moscovici (1979) "...que representar una cosa, un estado, no es, simplemente desdoblarse, repetirlo o reproducirlo, es reconstruirlo, retocarlo, cambiarle el texto" (p.39). De tal manera, que hacer una representación de la autoridad como aspecto de las Prácticas Evaluativas y convertir esta noción en objeto de análisis de las RS, se parte de una reconstrucción para hacer un nuevo retoque y cambiarle el texto a lo que tradicionalmente se comprende por autoridad docente, pues en la medida en que los deberes y obligaciones pedagógicas están claramente definidos, el comportamiento es previsible y la relación es continua, de allí que, en la relación de autoridad la importancia del mensaje de la comunicación pueda ser secundario frente al significado prioritario del estatus que ocupa quien da la orden.

Así que, al hablar de autoridad, se piensa en lo que la Real Academia Española (2001) denomina como prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legalidad o por su calidad y competencia en alguna materia o persona que ejerce o posee cualquier clase de autoridad. En este sentido, Kojève (2005) plantea que la autoridad es un poder institucional y legítimo que se ejerce manteniendo cierta distancia entre los que mandan y los que obedecen. De allí que la posesión y ejercicio de la autoridad del docente tiende a estar íntimamente asociada con un conjunto de representaciones simbólicas que enaltecen el ser de los profesores, que hacen del mundo pedagógico lo que es o debería ser. Como dice Moscovici (1979) “las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser” (p.39).

Entonces, las representaciones que los estudiantes tengan de los profesores pueden revelar que a cada instante una norma ausente se agrega y una norma presente se modifica para darle al profesor el revestimiento de autoridad compartida. Pero este juego dialéctico, en realidad, en los ámbitos pedagógicos, tiene un significado mayor. Si algo ausente choca y desencadena toda una elaboración del pensamiento y del grupo, no sucede por la naturaleza del objeto sino en primer lugar porque es extraño, y después porque se halla fuera del universo habitual.

La noción de autoridad, para Kojève (2005) se sustenta en las leyes. Así la autoridad se distingue del poder coercitivo y del liderazgo basado en la capacidad de influir y en la persuasión por la legitimidad. La relación de autoridad es una relación de órdenes y obediencia en la cual la autoridad tiene el derecho de mandar y los otros la obligación de obedecer. A diferencia de la persuasión, la autoridad no intenta presentar argumentos sino asegurar el cumplimiento de las órdenes. En oposición a las relaciones igualitarias de persuasión, los lazos de autoridad son siempre jerárquicos. La relación autoritaria no descansa ni en argumentos razonados y compartidos ni en el mero poder coercitivo sino en una estructura cuya razón y legitimidad es reconocida tanto por los que mandan como por los que obedecen.

Por ello, cuando los deberes y obligaciones están claramente definidos, el comportamiento es previsible y la relación es continua, de allí que, en la relación de

autoridad la importancia del contenido de la comunicación pueda ser secundario frente al significado prioritario del estatus que ocupa quien da la orden. En este sentido, la autoridad del profesor es un poder institucional que se ejerce manteniendo cierta distancia entre los que mandan (profesores) y los que obedecen (alumnos). De allí que la posesión y ejercicio de la autoridad tiende a estar íntimamente asociada con un conjunto de aspectos, eminentemente normativos.

Para analizar la noción de poder-autoridad, e insertar este objeto en el marco de las RS, se toma los aportes de Bain (2007) y Moscovici (1979) con relación a la comunicación docente – alumno para observar la manera como los profesores evalúan a sus estudiantes, a sí mismos y la docencia. Estos indicadores permitirán observar donde ponen el acento los docentes al momento de evaluar, si el acento esta dado en el examen final con el objetivo de desconcertar a la mayor parte de los estudiantes, o en los procesos de construcción del conocimiento, tanto del estudiante como del profesor.

De ahí que, como dice Abric (2004), si las acciones pedagógicas dependen de condiciones materiales y sociales, como las relaciones de autoridad y poder, resulta también de sistemas de valores que le asignan una significación y un fin, de las representaciones sociales. Estas según Moscovici (1989), “...tienden en última instancia a una autoridad...” (p. 21) al definir al mismo tiempo todo lo que es considerado admisible tanto a nivel de la toma de posiciones como del compromiso en ciertas prácticas, como las evaluativas.

CAPITULO III

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

La tarea de los capítulos precedentes tuvo por finalidad presentar la construcción teórica del objeto de investigación, relacionado con las Representaciones Sociales de las prácticas evaluativas de los docentes adscritos a la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. En adelante, este capítulo, se ocupará del momento metodológico de ese mismo objeto, en tanto fenómeno empírico, para, de esta manera, lograr confrontar la visión teórica del problema con los datos de la realidad. Es decir que, en este punto, las preocupaciones esencialmente teóricas de la etapa anterior ceden el paso a la manera cómo surge la aproximación a la realidad específica de la investigación.

Fundamento epistemológico de la investigación

Este estudio de las RS y las Prácticas Evaluativas asume, por una parte, una orientación epistemológica de la teoría de las Representaciones Sociales sustentada por la postura de la Psicología Social de Moscovici y seguidores; por otra parte, se apoya en los enfoques fenomenológico y hermenéutico. En relación a la Psicología Social de Moscovici se alude a las representaciones sociales como una forma de conocimiento compartido socialmente, por lo cual, Moscovici (1979) alude no solo al carácter eminentemente social de las representaciones, sino además a su naturaleza individual y psicológica. Además, Jodelet (1986) destaca el carácter psicológico de la representación social al conceptualizarla como "...una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social" (p.474).

Para Abric (2004) las RS constituyen una forma de pensamiento social en virtud de que surge en un contexto de intercambios cotidianos de pensamientos y acciones sociales entre los agentes de un grupo social. Con la noción de RS acuñada por Moscovici se funda un nuevo campo de estudio en psicología social, en el cual la idea de RS se constituye en guía para la acción. Por esta razón, también es un conocimiento de sentido común que, si bien surge y es compartido en un determinado grupo, presenta una dinámica individual, es decir, refleja la diversidad de los agentes y la pluralidad de sus construcciones simbólicas. Las Representaciones Sociales constituyen un pensamiento social que se distingue de otras formas como la ciencia, el mito o la ideología, no obstante que pueden mantener con éstas algún tipo de relación.

En cuanto a lo fenomenológico, siguiendo las ideas de Taylor y Bodgan (1987) y Martínez (2013), la investigación permite analizar los fenómenos tal y como son percibidos. Además busca descubrir o generar teoría con énfasis en la profundidad del objeto de estudio, por cuanto se buscará describir la experiencia sin acudir a explicaciones causales. De acuerdo con Martínez (2004), la fenomenología y su método nacieron y se desarrollaron para estudiar estas realidades como son en sí, dejándolas que se manifiesten por sí mismas sin constreñir su estructura desde afuera, sino respetándola en su totalidad. La fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre.

Es por ello que, la idea es confrontar lo empírico con lo teórico para fijar posiciones desde el contexto científico. En este sentido, los argumentos esgrimidos servirán de soporte para la discusión epistemológica de la Teorías de las Representaciones Sociales, pues fija las posturas de estas concepciones y otras que en el futuro podrían surgir, fruto del debate sistemático y profundo sobre este tema emparentado con las prácticas evaluativas.

El enfoque fenomenológico, según Martínez (1997), tiene como su representante principal a Edmund Husserl, y epistemológicamente señala una vuelta a la reflexión y la intuición para la comprensión de la experiencia tal cual es vivida por los individuos y cómo ésta se configura en la conciencia. En otras palabras, éste enfoque queda definido más estrictamente como la descripción eidética de la vida trascendental del yo

que puede ser definido como el conjunto de vivencias o fenómenos originarios que, como datos absolutos a toda posición de trascendencia, hacen posible la apertura de la conciencia a un mundo.

En relación con lo hermenéutico, Gadamer, (1981) plantea un diálogo entre analista y texto objeto de análisis. En dicho diálogo podemos conseguir las categorías de análisis que nos transmite el texto escrito por los docentes, en tanto este texto tiene la capacidad de trascender su propio tiempo, haciéndose contemporáneo. Es pues, frente a los textos escritos, donde se sitúa la auténtica tarea hermenéutica. Para el enfoque interpretativo todo proceso de investigación es en sí mismo un fenómeno social y como tal está caracterizado por la interacción y la reflexión.

Epistemológicamente en el presente estudio las relaciones objeto-sujeto, investigador realidad, cantidad-cualidad, análisis-síntesis, se produjeron de una manera natural, pues tanto el investigador estuvo influido por las reacciones de la realidad estudiada, como ésta se encontraba condicionada por la acción del investigador, produciéndose un influjo de interacción que permitió comprender el sentido, significado, alcance y consecuencias del fenómeno analizado, sus dimensiones, potencialidades y debilidades.

De acuerdo con Martínez (2004) “el círculo es esencialmente un modo muy general de desarrollo de todo conocimiento humano...” (p.113) la hermenéutica tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte.

Este tejido entre lo fenomenológico y lo hermenéutico puede proporcionar las bases para una propuesta teórica a partir de datos empíricos que, sin adquirir mayores pretensiones, complementa este estudio con base en la reflexión que la epistemología pueda ofrecer, buscando en la interpretación fenomenológica - hermenéutica un acercamiento al objeto de análisis.

Tipo de Investigación

Este estudio fue realizado bajo el paradigma de la investigación cualitativa, por ser el más apropiado con las ciencias humanas. El mismo permite, según Martínez (1999) y Bisquerra *et al.* (2004) comprender racionalmente la vida, la cultura, la acción y el acontecer humano, contextualizado y en interacción permanente con el horizonte de sentidos de los demás, presentes o lejanos, en el espacio o en el tiempo. Siguiendo a Martínez (2004) y Tezanos (2001) cuando se plantea un estudio de corte cualitativo, no significa una investigación de cualidades separadas o separables; se trata, pues, del estudio de un todo integrado, que, forma o constituye primordialmente una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es. De esta manera, la investigación cualitativa plantea la posibilidad de construcción del objeto de conocimiento, lo cual permitirá reconstruir desde las prácticas evaluativas, una aproximación a las representaciones sociales.

Entonces, al tener claro la metodología a utilizar, se plantea la esencia de la investigación cualitativa como paradigma que soportará este estudio, y aquí Hernández *et al* (2014), Rodríguez, Gil y García (1996) señalan que la investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Es decir que se debe considerar a los participantes y todo lo que les rodea, tales como sus experiencias, opiniones entre otros aspectos relacionados con su forma de pensar, actuar y ver la imagen que proyectan ante los demás participantes, que de una u otra forma inciden en su vida.

Asimismo, Hammersley y Atkinson (2001) destacan que en la investigación cualitativa los objetos de estudio adquieren una aproximación global y sistemática, debido a la interrelación entre las partes constituyentes y el significado que se da a medida que se van presentando los hechos a estudiar en relación al tema. En esta misma línea, cabe destacar que Martínez (2009) hace referencia al enfoque cualitativo cuando menciona que trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades,

su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.

A partir de las ideas de los autores señalados, se podría apreciar, en las prácticas evaluativas de los docentes universitarios, la presencia de cualidades y/o factores que inciden en la evaluación de los aprendizajes, tales como referentes epistemológicas, teóricas, conceptuales, metodológicos, éticos, axiológicos, fines y uso, es decir se puede entrar a la naturaleza de la realidad investigativa.

Para Goetz y Lecompte (1988), Martínez (2013), la investigación cualitativa desarrolla sus procedimientos atendiendo a los siguientes aspectos: 1) Extraen descripciones a partir de observaciones que adaptan la forma de entrevistas, narraciones, grabaciones, entre otros. Produce datos descriptivos a partir de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. 2) Le interesa más lo real, que lo abstracto; lo global y lo concreto, más que lo disgregado y cuantificado. 3) El proceso es fundamentalmente inductivo, en el sentido de que va de los datos a la teorización, por medio de técnicas de codificación y categorización, empleando la lógica inclusiva, formal o dialéctica. 4) El investigador cumple a la vez los roles de observador y participante. 5) El proceso es abierto y flexible. 6) Implica comprensión mediante la experiencia, la interpretación como método prevaeciente, el trato holístico de los fenómenos, la construcción de conocimiento.

Entonces, el paradigma cualitativo tiene como interés el significado dado por los sujetos participantes a las acciones y sucesos que constituyen la trama de su vida cotidiana. Esto puede permitir comprender la realidad, a la vez que pueda dar respuesta a las situaciones planteadas siguiendo el procedimiento metódico de toda investigación científica. Al respecto, Briones (2000) y Naupas *et al.* (2014) expresan que en el paradigma cualitativo el investigador no da nada por sobreentendido y ve al fenómeno de estudio como si estuviese ocurriendo por primera vez, congela sus creencias y predisposiciones, no busca la verdad ni la moralidad, sino una comprensión profunda de las perspectivas de otras personas.

La investigación que se llevó a efecto está orientada más hacia la observación que al cambio. El estudio permitió ver que el sujeto es entendido como constructor de la

vida social en su vida cotidiana. El estudio de las prácticas evaluativas cotidianas a partir de la realidad social como expresión de procesos subjetivos e interactivos se articula a un sistema compartido de significados y valores, los eventos culturales como formas simbólicas susceptibles de ser comprendidas e interpretadas.

Diseño de la investigación

Es una preocupación, en esta parte del trabajo, por indagar en contextos naturales, es decir, en analizar datos tomados tal y como se encuentran en la realidad, sin ser reconstruidos o modificados por el investigador. De tal manera que, los datos para esta investigación fueron extraídos en su forma original. Esto quiere decir, que se seleccionaron para el análisis aquellos guiones de observación y entrevista tal como fueron transcritos sin que haya en ninguno de estos instrumentos la intervención de un corrector de estilo, puesto que el propósito como investigador es observar el fenómeno, no para transformarlo, sino para describirlo. De tal manera que, tomando en consideración los objetivos de la investigación, se considera de utilidad para el análisis, seguir los postulados del enfoque etnográfico.

Con relación a la etnografía, se puede decir con Goetz y Lecompte (1988), Martínez (2000), Hammersley y Atkinson (2001) que la misma estudia descriptivamente las culturas, por cuanto, el término etnografía significa la descripción del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas. Tal como se expresa, los estudios etnográficos permiten analizar el estilo de vida de un grupo humano. Estos estudios se apoyan en la observación de las tradiciones, valores, normas y todos aquellos aspectos que hacen vida en el contexto objeto de estudio. La investigación etnográfica explica la conducta humana, por lo cual puede contribuir a comprender la perspectiva propia de la realidad enmarcada en las RS de las prácticas evaluativas en la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander.

En términos de Martínez (2000) y Rodríguez et al. (1996), estudiar al ser humano y su forma de ser, constituye un arte complejo pero no imposible. Porque descubrir la

esencia de cada uno de ellos, sería dar forma a una nueva realidad que va a surgir de la observación e interacción del contexto con el grupo de estudio. Buscar desde los procesos observacionales la esencia del hombre, cómo piensa, actúa, enfrenta problemas, se relaciona con los demás, así como comprenderse y comprender a todos los seres que lo rodean, podría constituir un encanto para el investigador; y más si desea buscar la esencia de las acciones de las prácticas evaluativas ante los hechos que se van dando en el devenir cotidiano de la didáctica para revisar las Representaciones Sociales.

En este orden de ideas hay que señalar que el proceso de investigación debe hacerse de forma comprensiva, pero a la vez objetiva. En este caso, Goetz y Le Compte (1988) Martínez (2000) y Hernández R, et al. (2014) dicen que la determinación del nivel de participación del etnógrafo consiste en que este se introduce en el contexto y se establece cuidadosamente para buscar la información que desea. La recolección de la misma debe centrarse en el logro de información relevante, que le permita al investigador descubrir la esencia de las conductas del sujeto, o de los sujetos en estudio. Este hecho permite alcanzar un cierto nivel de objetividad que debe considerarse cuando se procede a la selección de la muestra.

Como ha sido señalado por Martínez (1999) y Hammersley y Atkinson (2001), en los últimos años se observa una tendencia progresiva hacia la consideración de la Etnografía como foco de investigaciones en educación. En este sentido, realizar un análisis a partir de las categorías que emerjan de las Prácticas Evaluativas permitirá una aproximación al conocimiento de las Representaciones Sociales que tienen los docentes universitarios de las prácticas evaluativas y que en el futuro este estudio pueda servir de apoyo a nuevas investigaciones.

De este modo, los instrumentos objeto de análisis (guion de observación y entrevista) según Van Dijk (1992) se interpretan como un evento comunicativo completo, que emerge de una situación social, específicamente de las prácticas evaluativas, constituyendo así una unidad útil para la exploración desarrollada. Desde esta óptica, la intención se concentra, de forma muy específica, en los aspectos que generan significados. Esto quiere decir que interesa observar el discurso como un factor

dinámico, donde la interpretación permite darle significado a las expresiones del discurso encontrado en las prácticas evaluativas de los docentes a partir del guion de observación y del guion de entrevista.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, quiere decir que, como investigador se propone un estudio sustentado en la Etnografía, lo cual puede permitir analizar cómo son las Representaciones Sociales de las prácticas evaluativas de los profesores en la Universidad Francisco de Paula Santander. En palabras de Martínez (1999), Brown y Yule (1993) el objetivo de esta investigación está referido a observar como los profesores expresan significaciones sobre sus prácticas evaluativas. De manera pues, que esta investigación, incluye, por una parte la descripción de las categorías de las Representaciones Sociales y por la otra, implica una revisión de las prácticas evaluativas para integrar en un todo las ideas que emergen del discurso sobre cómo se construyen las RS desde las prácticas evaluativas en la educación superior.

Otra definición muy relacionada con la etnografía educativa, es la que señalan Goetz y Le Compte (1988) y Hernández, R, *et al.* (2014) para quienes el objeto de esta, es aportar valiosos datos de los contextos y creencias de los participantes en los escenarios de investigación. No obstante, como dicho proceso investigativo requiere de un investigador conocedor del ambiente y del grupo en estudio; entonces, se torna interesante, para esta exploración, que el investigador forme parte del equipo de profesores de la universidad contexto de estudio. Este tipo de diseño se lleva a cabo mediante un proceso que se puede sintetizar en la siguiente figura:

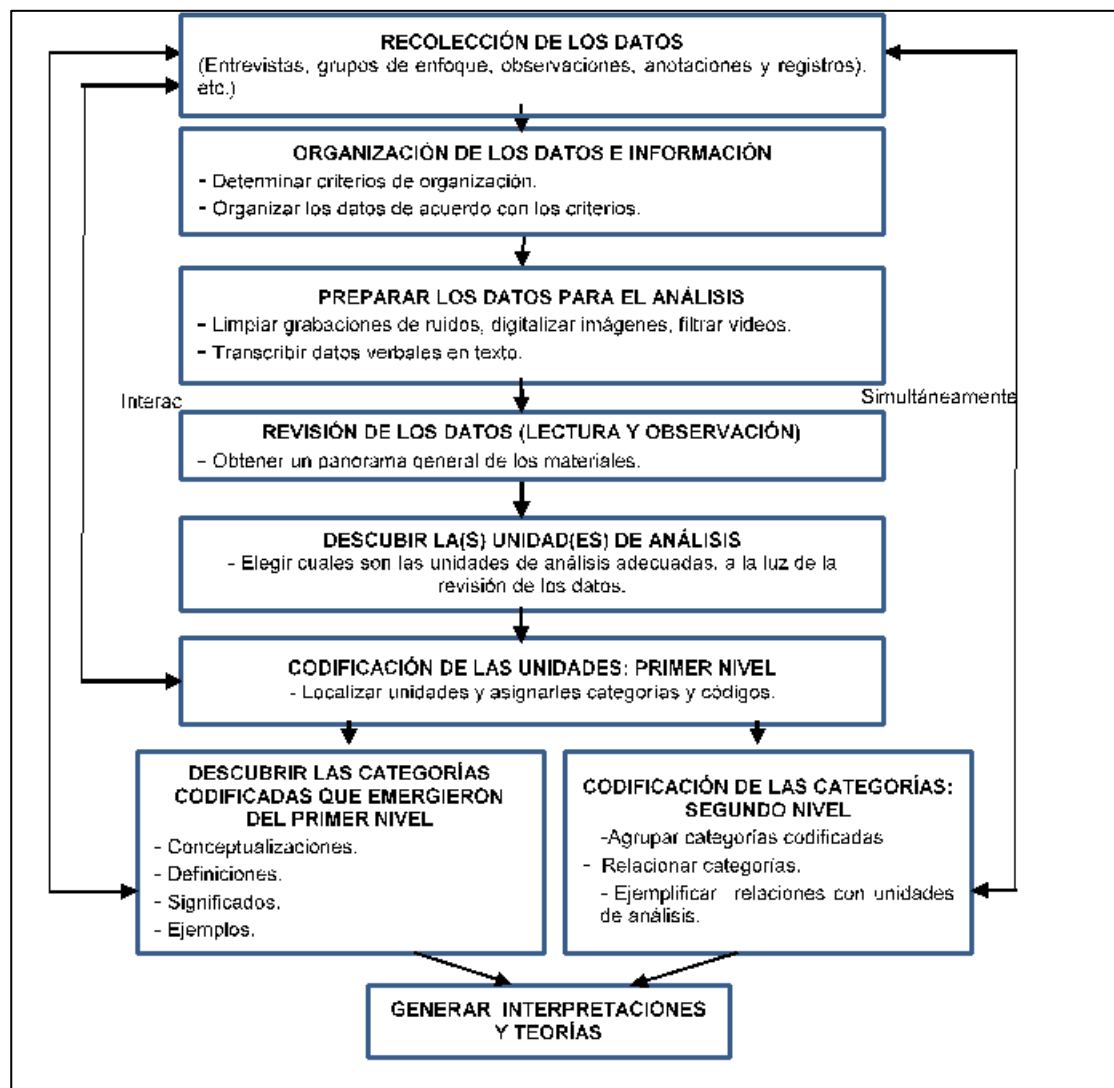


Gráfico 1. Proceso de análisis fundamentado en los datos cualitativos. Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2008), con adaptación de Sepúlveda (2017).

Fundamentación del paradigma Etnográfico

La experiencia adquirida en el escenario de investigación durante cinco meses (agosto - diciembre 2016), además, que el investigador forma parte de la planta de profesores de la Universidad objeto de estudio, hizo posible pensar que para llevar a la práctica este modelo de investigación cualitativa, se requiere que el investigador tenga la paciencia necesaria para captar e interpretar el fenómeno que está observando.

Igualmente se requiere de una apertura que permita descubrir y entender la esencia del problema, con la aplicación de técnicas basadas en la observación y en el aprovechamiento de los aportes de informantes claves.

Martínez (2008) señala, al respecto, que la aceptación de la explicación que ofrecen quienes forman parte del fenómeno en estudio, constituye un marco referencial que permite aprehender el contexto no de forma aislada, sino dentro de su ámbito natural. Asimismo, para comprender la conducta de los sujetos se requiere establecer vinculaciones holísticas y ecológicas, para registrar e interpretar los eventos, cuidando todos los detalles que ayuden a la vivencia de la situación estudiada. El uso y justificación de la etnografía, en esta investigación, está sustentado en la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo relacionado con las Representaciones Sociales de las Prácticas Evaluativas de los docentes adscritos a la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta Colombia, es decir, de las formas de vida del grupo de docentes que participan como informantes.

La preocupación fundamental del etnógrafo, a decir de Martínez (2008), es el estudio de la cultura en sí misma; esto es, delimitar en una unidad social particular los componentes culturales y sus interrelaciones, de modo que sea posible hacer afirmaciones explícitas acerca de ellos. Pues cuando se hace etnografía de una determinada unidad social, se intenta construir un esquema teórico que recoja y responda lo más fielmente posible a las percepciones, acciones y normas de juicio de esa unidad social, que en el caso de esta investigación es la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta Colombia

Desde una dimensión práctica, Goetz y Le Compte (1988) y Hernández, R, *et al.* (2014) conceptualizan la etnografía como una forma de investigación social que se caracteriza por los siguientes rasgos: a) un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes que ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo; b) una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados, hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas; c) se investiga un pequeño número de casos, pero en profundidad; y d) el análisis de datos implica la interpretación de los significados y

funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, adquiriendo el análisis estadístico un plano secundario.

Escenario de la Investigación

La Universidad Francisco de Paula Santander se fundó en el año de 1962 con la creación del programa de Economía adscrito a la Facultad de Ciencias Económicas, y se formalizó el 05 de julio del mismo año mediante Escritura Pública N° 970 del 5 de julio de la Notaría Primera del Círculo de Cúcuta. El objetivo central de su fundación fue el de elevar el nivel cultural de los jóvenes de la región, y con ello brindar la oportunidad a numerosos bachilleres de la localidad para continuar sus estudios superiores en la región.

En tal sentido, el 19 de septiembre de 1962 la Gobernación del Departamento por intermedio de la Sección de Justicia concedió la Personería Jurídica por Resolución N° 20 de la Gobernación, y en el transcurso de ese mismo año se incorporaron las Escuelas de Topografía y Dibujo Arquitectónico mediante Ordenanza N° 46 de noviembre 22. El año de 1965 es fundamental para el desarrollo de la Universidad Francisco de Paula Santander, ya que en él se define el contrato de asistencia técnica con la Universidad Nacional de Colombia, y en el año de 1970 se firma un Convenio de transferencia de estudiantes con la Universidad Industrial de Santander para los programas de Ingeniería Eléctrica e Ingeniería Química.

Asimismo, en el año de 1966, el Ministerio de Educación Nacional reconoce los cuatro primeros semestres de Contaduría Pública. El 26 de diciembre de 1968 el Congreso Nacional de Colombia aprueba la Ley 67 mediante la cual la Universidad Francisco de Paula Santander adquiere el carácter de Universidad Seccional Oficial y la Asamblea del Departamento expide la Ordenanza N° 14 de diciembre 2 de 1969 por la cual se faculta al Gobernador para dictar las normas conducentes para cumplir el proceso de oficialización de conformidad con la Ley 67. El carácter de Universidad Oficial Departamental lo adquiere a través del Decreto 323 de mayo 13 de 1970. El

desarrollo académico de la Universidad con la creación de nuevos programas tendientes a ofrecer soluciones a las demandas del entorno, se gesta con la implementación de carreras cortas de seis semestres académicos en el área de las Tecnologías.

En este mismo año la Universidad inicia los programas de Administración de empresas y Contaduría pública y la elaboración de los proyectos de prolongación de los programas de Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica e Ingeniería Mecánica y de Licenciaturas en Matemáticas y Biología. El 14 de enero de 1972 se pone al servicio en la Ciudad Universitaria la Biblioteca de la Universidad, y se reinaugura con el nombre Biblioteca Eduardo Cote Lamus en homenaje a uno de los más destacados poetas del Departamento; actualmente constituye uno de los principales centros culturales de nuestra Institución. Atendiendo a uno de sus principios fundamentales, la UFPS inicia un proceso para hacer presencia directa en toda la región.

Con el fin de participar en la solución de las problemáticas locales el 18 de julio de 1974 el Consejo Superior Universitario mediante Acuerdo 003, crea la Universidad Francisco de Paula Santander Seccional Ocaña con los programas iniciales de Licenciatura en Matemáticas y Física y Tecnología Agropecuaria. Hoy la seccional lidera el desarrollo en toda la provincia ofreciendo programas académicos para la región.

Misión. La Universidad Francisco de Paula Santander es una Institución Pública de Educación Superior que orienta su actividad a la generación y difusión de conocimientos, por medio de la docencia, la investigación y la extensión, con fundamento en el aprendizaje permanente y la flexibilidad del currículo, con énfasis en su aplicación a la solución de los problemas de su entorno regional y binacional, para fortalecer y promover su desarrollo económico y social; mejorar la calidad de vida de su comunidad; y formar, en este ambiente de compromiso social, egresados altamente cualificados, con competencias técnicas, pensamiento crítico e innovador, sentido de responsabilidad, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.

Visión. En su quincuagésimo aniversario la Universidad Francisco de Paula Santander habrá logrado la acreditación institucional, por la calidad, pertinencia y competitividad de sus programas de docencia, investigación e integración con la comunidad, con un excelente clima organizacional y plenamente comprometida con el desarrollo sostenible de la región y del País.

El desarrollo de esta Visión se fundamenta en un modelo pedagógico centrado en el estudiante, articulado a través de: el fomento e innovación de los procesos educativos, la flexibilización académica y la internacionalización del currículo, requisitos indispensables para facilitar la movilidad intra y extramuros de estudiantes y egresados. Una Investigación basada en la utilización y el desarrollo de conocimientos y tecnologías avanzadas, aplicadas a la identificación de problemas y necesidades del entorno y de posibles alternativas de solución

La promoción, liderazgo y fortalecimiento de alianzas estratégicas en contextos multiculturales para la transferencia de tecnología e intercambio de experiencias a nivel nacional e internacional. Un adecuado clima organizacional caracterizado por: la calidad de vida de su capital humano; su capacidad de gestión administrativa y financiera; una eficiente infraestructura tanto física como tecnológica. Un cuerpo docente debidamente preparado, motivado, con un alto sentido de pertenencia hacia su labor académica.

Modelo Pedagógico. Las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales en las últimas décadas, sumadas a la creciente crisis de los grandes valores del proyecto de la modernidad, inducen a las instituciones educativas a formular sus proyectos educativos en el marco de unas pedagogías que respondan a los retos y a los problemas de un mundo cambiante, en el cual la emergencia de nuevas subjetividades y sensibilidades, plantean la necesidad de convertir la escuela formal en laboratorios sociales que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y segura.

En las últimas décadas, y bajo el interés de desarrollar en Colombia una sociedad del conocimiento, se viene impulsando un saludable remezón en la reconceptualización y recontextualización de la investigación como eje principal de la actividad

universitaria, tendiente a que el conocimiento se convierta en el principal factor de crecimiento y progreso, y la educación universitaria en el proceso más crítico para fomentar el desarrollo de sociedades dinámicas, con capacidad de responder a los desafíos y oportunidades que nos brinda el nuevo entorno del tercer milenio.

El reto para la Educación Superior a nivel pedagógico, consiste en superar el dominio cognitivo de las disciplinas, permitiendo a los docentes desde nuevos enfoques pedagógicos y didácticos crear ambientes de aprendizaje que estimulen la adquisición de conocimientos prácticos, competencias comunicativas, capacidad crítica y argumentativa, competencia para el trabajo en equipo y habilidades para el desempeño creativo en diversos entornos multiculturales.

De acuerdo con el contexto anterior y a partir de las propuestas generadas en los foros para la redefinición del actual Proyecto Educativo Institucional, la comunidad universitaria propone un enfoque pedagógico, desde una perspectiva crítica y dialógica, por ser un modelo no excluyente que incorpora los aportes de la tradición pedagógica, los elementos de la tecnología educativa, las prácticas cotidianas, el modelo por competencias y los fenómenos socioculturales característicos del nuevo siglo.

Sujetos de investigación

Enfoque para el Proceso de Selección de los Informantes Claves

Es necesario indicar que para el proceso de selección de los informantes el investigador se apoya en el Estudio de Casos con el propósito de llevar a feliz término este trabajo. Se escoge este enfoque porque permitió seleccionar, de los profesores adscritos a la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander, aquellos que participaron en la investigación y cuyos guiones de observación y entrevista fueron los más representativos del tema Representaciones Sociales de las Prácticas Evaluativas. De tal manera que, en palabras de Buendía *et al* (1998:257) el Estudio de Casos es “una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados” y proporciona especial atención a cuestiones que específicamente pueden

ser conocidas a través de la selección de algunos casos. Es decir, se seleccionarán los casos de docentes cuyos guiones de observación y guiones de entrevistas permitan extraer significaciones sobre el tema objeto de estudio, como son las Prácticas Evaluativas y las Representaciones Sociales.

En términos de Sabino (1992), Guba y Lincoln (1994), Rodríguez *et al* (1999), Taylor y Bodgan (1987), este diseño permite un estudio profundo y exhaustivo de uno o muy pocos objetos de investigación, que en el asunto que nos ocupa, vienen a ser los docentes cuyas entrevistas y observaciones sean útiles para el análisis. Mediante los estudios de casos, el investigador elige varios casos de forma que ilustren situaciones de un contexto bajo estudio. Por lo demás, este diseño de investigación permite la obtención de un conocimiento más detallado de las RS en el contexto de estudio. El estudio de casos se sustenta, pues, en la idea de que si se estudia con atención una muestra de guiones de observación y entrevista, de un conjunto determinado y que sirven como ilustración prototípica, se estará en condiciones de conocer aspectos generales de las categorías objeto de análisis.

Informantes seleccionados

Entonces, tomando en consideración el Estudio de Casos como enfoque para la selección de los informantes, el grupo de docentes participantes se adscribe a la denominada muestra intencional, de acuerdo con Arias (1999), Hernández *et al* (2014) y Martínez (1998). En tal sentido, de los diez informantes observados y entrevistados, se seleccionaron tres sujetos para el desarrollo de la investigación, por lo cual para el tamaño de la muestra, según Martínez (2000) es necesario obtener informantes que representen al estudio. Además de ello, la selección de tres sujetos, se sustenta en los planteamientos de Buendía *et al* (1998) y Calsamiglia y Tusón (1999), quienes refieren que el tamaño de la muestra depende de cuál sea el propósito del análisis, además, es necesario organizar el conjunto de datos en proporciones manejables para poderlo explorar.

Es decir que del conjunto de los sujetos se reduce, a proporciones factibles de investigar, un subconjunto de las unidades que interesan. En otras palabras, se busca una forma de obtener información relevante, sin necesidad de acudir al análisis completo de todos los guiones de observación y entrevistas, porque esta investigación se circunscribe en los estudios etnográficos con sustento en un estudio de casos. De allí que, de diez entrevistas y observaciones se seleccionaron tres casos de estudio, correspondiente a tres secciones distintas.

Criterios de selección de los informantes.

Tomando en consideración las ideas de Balestrini (2006), Murcia y Jaramillo (2000), Méndez (2006) y Mella (1998) la selección de los informantes se realizó de acuerdo con los siguientes criterios: a) pertenecen a la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander, b) colaboran de manera espontánea con la investigación, c) no ofrecen resistencia a participar en la misma, d) los datos obtenidos tanto del guion de observación como de la entrevista son los más significativos para la investigación. Cabe destacar que todo investigador, por ética profesional, debe guardar la confidencialidad de la información utilizando pseudónimos, en este caso se le atribuye a los informantes clave, códigos que garantizan la confidencialidad del estudio.

**Cuadro N°1.
Caracterización de los informantes**

N°	CÓDIGO	SEXO	CARRERA	ASIGNATURA	SEMESTRE
1	D1	M	Licenciatura en matemáticas	Gestión educativa	Séptimo
2	D2	F	Trabajo social	Estadística descriptiva	Segundo semestre
3	D3	M	Licenciatura en Matemática	Emprendimiento	Noveno semestre
4	D4	F	Comunicación social	Epistemología	Cuarto
5	D5	F	Trabajo social	Teoría del desarrollo	Tercero

6	D6	M	Comunicación social	Ética	Segundo
7	D7	F	Trabajo social	Metodología de la investigación	Cuarto
8	D8	F	Trabajo social	Sociedad y comunicación	Tercero
9	D9	F	Derecho	Epistemología y lógica	Primero
10	D10	M	Arquitectura	Sociología I	Tercero

Nota. Datos tomados de la Facultad de Educación, Artes y Humanidades.

Categorización

Siguiendo las ideas de Martínez (2004), una vez que se tiene el conjunto de datos producto, en esta investigación, de los guiones de observación y del guion de entrevista, “...el paso de la categorización o clasificación exige una condición previa: el esfuerzo de "sumergirse" mentalmente, del modo más intenso posible, en la realidad ahí expresada” (p.265). Para el establecimiento de las categorías se pusieron en práctica algunas técnicas específicas, tomando como referencia a Martínez (2004, p.265):

- 1) Transcribir la información protocolar, dejando el tercio izquierdo para la categorización, y las anotaciones especiales. Para ello, se enumeraron las líneas del texto, para su fácil manejo posterior, y separar o marcar adecuadamente mediante algún símbolo los textos de los diferentes interlocutores.
- 2) Dividir los contenidos en porciones o unidades temáticas (párrafos o grupos de párrafos que expresan una idea o un concepto central).
- 3) Categorizar, es decir, clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve que sean claros e inequívocos (categoría descriptiva), el contenido o idea central de cada unidad temática. Este término o expresión (o un número o código que lo representa) se escribe en el tercio izquierdo de la página.
- 4) Puesto que muchas categorías que tienen el mismo nombre no son idénticas, sino que tienen propiedades o atributos diferentes, se les asignaron subcategorías deductivas para mayor especificación.

5) Habrá también categorías emergentes que se podrán integrar o agrupar en una categoría más amplia y comprensiva, lo cual se hará en este paso.

6) Finalmente, se agruparon o asociaron las categorías de acuerdo con su naturaleza y contenido.

Los procedimientos prácticos a usar, en este punto, dependen mucho de la imaginación y de la capacidad de cada investigador: pueden ir desde un par de tijeras para recortar las categorías y apilarlas por índices en carpetas individuales (en cuyo caso se utilizará una copia del trabajo ya categorizado y nunca el original), hasta el uso de complejos programas de computación (base de datos, programas ad hoc para manipular, organizar y reducir datos cualitativos, programas para buscar datos cualitativos en cintas de video y de audio, etc.) que ayudarán a realizar el trabajo mecánico, pero nunca sustituirán la intuición o la interpretación del investigador. Finalmente, se procedió a la depuración de las categorías para seleccionar aquellas que se ajusten al propósito de la investigación, tal como se muestra en las siguientes tablas donde se describen las categorías previas, dado que, es probable que durante los análisis se desechen categorías, y surjan nuevas categorías emergentes lo cual dará paso a las categorías finales.

Cuadro N°2.
Categorías previas de las prácticas evaluativas

Categorías deductivas	Subcategorías deductivas	Descripción
Dimensión pedagógica	Técnicas e instrumentos de evaluación	Diferentes maneras de asumir las prácticas evaluativas y los insumos necesarios para organizar el proceso. Se toman para esta investigación los postulados de Barriga y Hernández (2002) quienes organizan las técnicas e instrumentos en: informales, semiformales y formales, con el apoyo de Alves y Acevedo (1999).
	Fases de las practicas evaluativas	A. Planificación de la evaluación. B. Recolección de la información. C. Procesamiento de la información. D. Comunicación de los resultados
	Procedimientos de evaluación	Aspectos didácticos y planificación del proceso evaluativo Uso de las Tic para las prácticas evaluativas

	Tipos de evaluación	Siguiendo las ideas de Alves y Acevedo (1999), por su finalidad o propósito, por su función, ubicación de los agentes de evaluación, por la manera como participan los agentes de evaluación, tomando en cuenta los momentos a evaluar.	
Dimensión ética	Dignidad en el manejo de la información producto de la evaluación.	Vida posterior de los trabajos y/o pruebas del estudiante	
	Responsabilidad social sobre el sentido y uso de la evaluación.	Conocimiento informado sobre las prácticas evaluativas	
	Participación activa del estudiante.	Negociación de las normas para el desarrollo de la evaluación y la toma de decisiones.	
Dimensión epistemológica	Paradigma cuantitativo	Rol del docente Rol del estudiante	
	Paradigma cualitativo	Rol del docente Rol del estudiante	
	Modelos de evaluación	Modelo de Tyler	Modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkifield
			Modelo de Scriven Modelo de Stake Modelo de evaluación iluminativa Modelo de evaluación democrática

Nota. Fuente: Ochoa (2001), Allen (2004), Bujan y otros (2011) con adaptación del autor.

Cuadro N°3. Categorías previas de las Representaciones Sociales

Categorías deductivas	Subcategorías deductivas	Descripción
Dispersión	Técnica de la pregunta	Este tipo de pensamiento desempeña funciones sociales específicas, orientando la interpretación y construcción de la realidad y guiando las conductas y las relaciones sociales entre los individuos.
Focalización	Interacción social	La manera como los grupos interactúan socialmente para emitir juicios u opiniones, es decir dar a conocer sus propios puntos de vista de un hecho social.
Presión a la inferencia	representaciones referenciales	Modelo mental del discurso o modelo de situación, pues este modelo simboliza el contexto descrito por el texto.
Objetivación	Construcción Selectiva	Constituye la descontextualización y selección de la información según criterios culturales.
	Esquematación	Construcción de una estructura conceptual, de un conjunto gráfico comprensible con la información seleccionada.
	Naturalización	Los elementos del esquema figurativo son concretizados, adquieren estatus de evidencia, son integrados al sentido común.

Anclaje	Sistema de normas y valores	Las actividades relacionadas con prácticas sociales, con contacto humano y educativo pueden tener implicaciones éticas a las que hay que darles una mención especial.
Poder/autoridad	Comunicación docente – alumno	Para observar la manera como los profesores evalúan a sus estudiantes, a sí mismos y la docencia.
	Liderazgo	Basado en la capacidad de influir y en la persuasión por la legitimidad.
	Poder coercitivo	Permite observar donde ponen el acento los docentes al momento de evaluar, si el acento esta dado en el examen final con el objetivo de desconcertar a la mayor parte de los estudiantes.

Nota. Fuente: Moscovici (1961), Castorina (2008) Abric (2004) con adaptaciones del autor.

Técnicas e instrumentos de investigación

La recolección de la información adecuada, respecto al tema de investigación, garantiza la apropiada solución, explicación y comprensión del fenómeno en estudio, es decir, que la cantidad y calidad de los datos obtenidos es la única vía para consolidar un proceso de investigación realmente científico. De lo anterior, se desprende que la recolección de la información es una fase de gran importancia que requiere de una serie de técnicas e instrumentos.

Según Barrios *et al* (2006) Hernández et al (2014), Bernal (2000) entre las técnicas más frecuentes para la investigación se tienen la observación y la entrevista. Las técnicas referidas se concretan a través de instrumentos, que, en definitiva, son los que permiten medir o captar las características y comportamientos particulares de los objetos o fenómenos a evaluar, analizar o caracterizar. De tal manera que, en la presente investigación se asumen como técnicas la observación y la entrevista y los instrumentos pertinentes a cada una de ellas, tal como se precia en el siguiente cuadro

Cuadro N°4.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

TECNICAS	INSTRUMENTOS	MATERIALES/EQUIPOS
Observación	Guion de observación	Papel y lápiz (formato) Cuaderno de notas

		Grabador
Entrevista	Guion de entrevista	Copia del instrumento
		Papel y lápiz (formato)
		Cuaderno de notas
		Grabador

Nota. Fuente: Sepúlveda (2017)

La Observación

Según Hernández *et tal* (2014) y Martínez (2013) la observación es la técnica de recolección de información más antigua, que permite obtener datos significativos sobre un fenómeno o acontecimiento, tal y como éste se produce. La observación puede ser controlada y sistemática, simple o no controlada, esta última, a su vez, puede ser participante y no participante. La observación permite conocer la realidad y definir previamente los datos más importantes que deben recogerse que estén relacionados al problema de investigación. La observación de fenómenos sociales, como del que se ocupa esta investigación, se aborda en este trabajo desde el segundo criterio, es decir, a través de la observación simple o no controlada.

Los propósitos de la observación en este estudio están relacionados con: a) obtener cantidad de información sobre las RS y las prácticas evaluativa y de los acontecimientos que se generan en el aula durante los momentos de observación; b) Centrar el foco de atención en la didáctica de los docentes; c) Describir y explorar la dinámica de aula para tratar de conocer lo que sucede realmente en ese espacio con respecto a las prácticas evaluativas; d) capturar el conjunto de la didáctica del docente, para ello se procura captar los procesos de manera natural, e) explorar la forma de organización de los grupos de estudiantes, los sistemas de comunicación y todo aquello que permita revisar las unidades de estudio como son las RS en el marco de las prácticas evaluativas.

Para ello en este estudio se utilizó la observación participante, pues ésta, tal como lo plantea Martínez (1999), permite sumergirse en una observación que responde a quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué ocurren los hechos, con la intención de captar los detalles importantes del evento observado. Debido a que el investigador pertenece a la universidad donde se desarrolló la recolección de los datos, se recogió la información, mediante procesos de observación, tanto en forma directa como indirecta (la observación y conversa informal del investigador). Las observaciones directas se realizaron con un guion de observación con la intención de focalizar la mirada hacia las prácticas evaluativas.

Guion de observación.

Para este estudio se utiliza un guion de observación con la finalidad de focalizar la observación en el aula de clase hacia las prácticas evaluativas. De acuerdo con Hernández *et al* (2014) se contó con dos observadores (el investigador y un auxiliar de investigación) lo cual permite “...evitar sesgos personales y tener distintas perspectivas” (p.403). Al analizar las características de un guion de observación, Hurtado y Toro (1998), Goetz y Lecompte (1988) y Martínez (1998) coinciden en que el mismo constituye una guía que permite encausar la acción de observar ciertos fenómenos. Entre los elementos caracterizadores del guion de observación, los autores mencionados, en el segmento anterior, coinciden que el mismo permite obtener información de los hechos tal y como ocurren en la realidad, percibir formas de conducta que en ocasiones no son relevantes para los objetos observados, existen situaciones en las que la evaluación solo puede realizarse mediante la observación. El guion de observación está conformado por dos secciones: pautas generales a seguir antes, durante y después de la observación y la guía de observación (anexo A). El siguiente cuadro resume las fechas de observación de los sujetos seleccionados para conformar la muestra de casos.

Cuadro N°5.
Cronograma de observación

FECHA DE OBSERVACION	SUJETOS DE OBSERVACION/CODIGOS									
	D	D	D	D	D	D	I	D	D	D
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13 de septiembre 2016	X									
21 de septiembre 2016					X					
29 de septiembre 2016		X								
11 de octubre 2016				X						
20 de octubre 2016						X				
9 de noviembre 2016										X
16 de noviembre 2016								X		
30 de noviembre 2016									X	
1 de diciembre 2016										X
5 de diciembre 2016							X			

Nota. Fuente. Sepúlveda (2017)

La Entrevista

Para Rodríguez *et al* (1999), la entrevista es una conversación entre dos o más personas; en ella interviene el investigador, que actúa como entrevistador, quien con su habilidad genera o estimula las respuestas del entrevistado, para de esta manera obtener la información sobre el tema que interesa. No obstante, Hernández *et tal* (2014) menciona que la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta. Esta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). La experticia en la elaboración y reelaboración de las preguntas constituye la base para recabar la información requerida en una investigación. Las entrevistas se clasifican en semiestructurada, estructurada, entrevista en profundidad y entrevista de grupo. En la presente investigación se asume la entrevista semiestructurada a través de un guion de entrevista.

Guion de entrevista.

En el desarrollo de la investigación se entrevistó los docentes, para indagar sobre las metodologías, las prácticas de aula con énfasis en la evaluación. Para la entrevista a los docentes se diseñó un guion conformado por preguntas abiertas que buscan información oral y escrita a través de la conversación. Se opta por las preguntas abiertas debido a que estas ofrecen la posibilidad de que el entrevistado pueda solicitar argumentos, aclaratorias y/o ejemplificaciones que clarifiquen los puntos de vista del encuestado. Tal como lo expresa Hernández *et al* (2014) la planificación del guion para una entrevista es muy importante pues permite al entrevistador, ahondar en las respuestas agregando los por qué y otras preguntas que complementen la información. El guion de entrevistas cuenta con tres partes: datos de identificación, interrogantes referidas a las prácticas evaluativas e interrogantes relacionadas con las Representaciones sociales (ver anexo B).

Cuadro N°6.
Cronograma de aplicación de la entrevista

FECHA DE ENTREVISTA	SUJETOS ENTREVISTADOS									
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
Sábado 3 de septiembre	X									
Sábado 17 de septiembre										X
Viernes 7 de octubre 2016				X						
Viernes 14 de octubre 2016								X		
Viernes 21 de octubre 2016		X			X				X	
Sábado 5 de noviembre 2016						X	X			
Miércoles 9 de noviembre 2016			X							
Viernes 25 de noviembre 2016					X					
Miércoles 29 de noviembre 2016										
Sábado 3 de diciembre de 2016							X			

Nota. Fuente. Sepúlveda (2017)

Validez de los instrumentos

En esta investigación, y dado el paradigma epistemológico que sigue la misma, solo se utilizó la validez de Contenido. Este tipo de validez Hernández *et al* (1998) no se expresa en resultados cuantitativos, ya que es una cuestión de juicio. El procedimiento frecuente se conoce como el Juicio de Expertos. Para ello se entregó los instrumentos y el formato de información a validar a tres doctores especialistas en metodología, evaluación y Representaciones Sociales. Se recogió y analizó cada una de las informaciones aportadas por los expertos, buscando las semejanzas y discrepancias, entre el total de expertos, con el fin de reformular el instrumento para proceder a validarlo.

De acuerdo con Hernández *et al* (1998), "la validez en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir" (pág.243). Rodríguez *et al* (1999) refieren que validar es determinar cualitativa y/o cuantitativamente un dato. Esta investigación requirió de un tratamiento científico con el fin de obtener un resultado que pudiera ser apreciado por la comunidad científica como tal. Al respecto, Balestrini (2006) alude que una vez que se ha definido y diseñado los instrumentos y procedimientos de recolección de datos, atendiendo al tipo de estudio de que se trate, antes de aplicarlos de manera definitiva en la muestra seleccionada, es conveniente someterlos que los mismos sean analizados por personas expertas ajenas a la investigación. Para ello se entregó los instrumentos, las categorías de análisis y el formato de validación (ver formato en anexo C).

Categorización, triangulación y teorización

Por cuanto el foco de interés en los estudios etnográficos lo constituyen las partes discursivas, que se desarrollan en el marco de situaciones particulares, la categorización y, posteriormente, la triangulación y teorización, constituyen actividades mentales básicas que se complementan en un proceso consciente de encontrar significado a los hechos que se estudian.

Según Atkinson *et al* (2001) y Martínez (2013) el análisis de los datos y el desarrollo de una teoría cónsona y coherente con ellos, son parte esencial de toda investigación etnográfica. En los estudios cualitativos, el investigador necesita acudir constantemente a técnicas analíticas preliminares durante la recolección de los datos. Es por ello, que la información a obtener durante el desarrollo de la investigación se analiza e interpreta a partir de las transcripciones de las entrevistas y la observación realizada en las aulas de los profesores de la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander, de la ciudad de Cúcuta. Colombia.

Luego de recolectada la información se genera las subcategorías deductivas para dar cabida a las categorías principales del análisis. Para Martínez (1999), la manera más práctica de realizar este proceso es transcribir las entrevistas y grabaciones, en los dos tercios derechos de las páginas, dejando el tercio izquierdo para la categorización, recategorización y anotaciones especiales, debido a que este proceso consiste en resumir el contenido de las observaciones y entrevista en pocas ideas fáciles de manejar siguiendo los siguientes pasos:

1. Leer bien la entrevista subrayando las palabras más relevantes y significativas.
2. Dividir el contenido en unidades temáticas (párrafos que expresan una idea o concepto central).
3. Categorizar con un término o expresión el contenido de cada unidad temática.
4. Si hay categorías que se repiten y alguna tiene propiedades o atributos diferentes, asignarle una subcategoría, que puede referirse a alguna dimensión, atributo, propiedad, condición o consecuencia importante.

Luego de generar las categorías de investigación, se procedió a la triangulación, en la cual se hizo uso de la comparación de diferentes fuentes de información. En este caso, se comparó la observación a las aulas de clase de los profesores, la entrevista y los aspectos teóricos, para determinar si esta se corrobora o no, a partir de la convergencia de evidencias y análisis sobre un mismo aspecto o situación. Sobre este particular, diferentes investigadores han propuesto diversas modalidades de triangulación como Buendía *et al* (1998) Goetz y Lecompte (1988), Martínez (2000),

las cuales se resumen en: a) triangulación de datos, utilizando una variedad de fuentes de datos en un estudio; b) triangulación del investigador utilizando diferentes investigadores o evaluadores; c) triangulación teórica utilizando diferentes perspectivas para interpretar un simple conjunto de datos; d) triangulación metodológica utilizando múltiples métodos para estudiar un problema simple; e) triangulación disciplinar utilizando distintas disciplinas para informar la investigación.

Como se mencionó anteriormente, en esta investigación, se utilizó la triangulación de datos y la triangulación teórica, que no es más que el cruce de datos provenientes de distintas fuentes, en este caso los informantes claves, el investigador y los fundamentos teóricos, sobre la realidad inmersa en las prácticas evaluativas de los profesores adscritos a la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander.

La teorización, implica básicamente formular teorías dependiendo de los resultados obtenidos en la investigación, por ello se hace referencia a Martínez (2004) donde expresa que pasar a la teorización implica aplicar un método formal y ordenado para jugar con las ideas, la mente indica un genuino juego con las categorías o grupo de categorías y sus propiedades, instaura nexos, enlaces o relaciones y especula. Cada una de estas actividades es una rama menos que la siguiente. En esta investigación, se hará uso de las aseveraciones o resultados conclusivos del investigador y obtenidas en la etapa de triangulación, para crear las conexiones entre cada una de ellas, para que el etnógrafo (investigador) logre formular teorías de acuerdo a lo vivido en el proceso de acercamiento a la realidad.

Distribución Porcentual de las Categorías Deductivas Finales

Por otra parte, y de acuerdo con Martínez (2004) los estudios cualitativos, en algunos casos, permiten mostrar incidencias de frecuencia de uso de algunos elementos semánticos del tema de investigación. En tal sentido dado que interesa tener conocimiento acerca de cuáles son las prácticas evaluativas de mayor uso en la universidad y cuales formas de Representaciones Sociales emergen con mayor

significatividad, se presenta la distribución y frecuencia de las prácticas evaluativas y Representaciones Sociales con mayor incidencia en el corpus objeto de estudio.

El procedimiento para obtener estos porcentajes es el siguiente: (a) se contabilizan el número de veces que se repiten en las observaciones y entrevistas seleccionadas como corpus finales cada una de las subcategorías, (b) se obtiene la frecuencia de las mismas, (c) finalmente se calcula el porcentaje y se describen los resultados, sin ir más allá de lo estadístico, pues el único fin de esta distribución es mostrar porcentajes de uso de las categorías de análisis.

Criterios De Rigurosidad de la Investigación

Rodríguez et al (1999) y Martínez (1996) establecen algunos criterios para obtener la rigurosidad de los estudios cualitativos. De tal manera, que estos autores coinciden que una investigación tendrá un alto nivel de rigurosidad en la medida en que sus resultados relacionen una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la situación estudiada. Es decir, que una investigación tiene un alto nivel de rigurosidad si al observar o apreciar una realidad, se observa o aprecia esa realidad en sentido pleno, y no sólo un aspecto o parte de la misma. De igual manera, la rigurosidad ha representado siempre un requisito para las investigaciones cualitativas.

En efecto, los estudios cualitativos, poseen un alto nivel de rigurosidad en términos de validez y confiabilidad que se deriva del modo de recoger la información y de las técnicas de análisis que se utilizan. Esos procedimientos, de acuerdo con Martínez (1996), los inducen a vivir entre los sujetos participantes en el estudio, a recoger los datos durante algunos períodos de tiempo, revisarlos, compararlos y analizarlos de manera continua. Además, el investigador debe adecuar las entrevistas a las categorías empíricas de los participantes y no a conceptos preestablecidos.

De igual manera, es necesario utilizar la observación participativa en contextos reales donde se dan los hechos y, finalmente, a incorporar en el proceso de análisis una constante actividad de realimentación. Una investigación con buena confiabilidad es

aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro. En este sentido, se puede decir que la confiabilidad de esta investigación, radica en que son datos característicos de la realidad objeto de estudio.

De tal modo que, Rodríguez *et al* (1999) y Martínez (1996) mencionan que los investigadores cualitativos deben tomar en consideración, entre otros, los siguientes aspectos para que el estudio adquiera rigurosidad científica: a) recoger y cotejar la información en diferentes momentos del proceso, b) analizar bien la realidad observada en función de la posición, el estatus y el rol que el investigador ha asumido dentro del grupo, c) contrastar la información de las entrevistas con las observaciones, d) usar categorías lo más concretas y precisas posibles, e) tomar en cuenta el trabajo en equipo, f) pedir la colaboración de los sujetos informantes, g) utilizar todos los medios técnicos disponibles en la actualidad para conservar en vivo la realidad presenciada, h) identificar claramente a los informantes, i) precisar los métodos de recolección de la información y de su análisis, y j) efectuar, al final del estudio, la triangulación y la teorización.

CAPITULO IV

RESULTADOS

Consideraciones Preliminares

Luego de culminado el trabajo de campo y el proceso de acercamiento a la realidad investigada con el uso de las técnicas de recolección de información, en este caso, los guiones de observación y los de entrevista, realizadas directamente a los docentes de la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander, con el objeto de obtener sus opiniones en función de los propósitos de la investigación; se procede a la fase de análisis de los datos. En la investigación cualitativa, dicho análisis consiste en construir y reconstruir con la mayor aproximación posible, una realidad holística e integral, de modo cómo es percibida por quienes interactúan en la misma.

De tal manera, que esta sección del informe que da cuenta de la investigación se estructura del siguiente modo: a) en primer término se organizan los hallazgos de las observaciones y entrevistas y el proceso de categorización, b) luego de cada observación se procede a la interpretación de la misma, c) posterior a cada entrevista se presenta una interpretación por parte del investigador; d) organización de cuadros con las categorías finales que emergen producto de las observaciones y entrevistas; e) presentación del proceso de triangulación; f) Análisis estadístico de las categorías finales. Estos aspectos dieron paso a la sección constituida por la teorización donde se expone un acercamiento a las Representaciones Sociales desde las prácticas evaluativas en educación superior. Finalmente se entregan las reflexiones finales a que da lugar la investigación.

Hallazgos y categorización

La investigación requiere ahora la realización de la actividad analítica e interpretativa de los hallazgos, que emergen de los docentes de la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander tanto de los incidentes observacionales, como de la información obtenida de las entrevistas. De tal manera, que en este capítulo se evidencia la puesta en acción de los lineamientos explicados en el diseño metodológico, es decir, se analiza cada uno de los hallazgos y se categorizan.

Para ello, se separan en el análisis, la observación y las entrevistas realizadas a los informantes (docentes). Cada una de estas herramientas (observación y entrevistas) permitieron organizar las *unidades analíticas de estudio*, siguiendo los postulados de Goetz y Le Compte (1988) y Martínez (2000); esto con la finalidad de obtener una mejor interpretación de los resultados obtenidos con los instrumentos. Entonces, siguiendo a Goetz y Le Compte (1988), se obtienen dos unidades de análisis que permiten una selección de categorías finales, estas llevan a la obtención de subcategorías relacionadas con los propósitos del estudio, para el posterior análisis.

Estas unidades analíticas son: *Unidad analítica 1*. Un acercamiento a las Prácticas Evaluativas y las Representaciones Sociales desde la mirada del investigador producto del guion de observación. *Unidad analítica 2*. Un acercamiento a las Prácticas Evaluativas y las Representaciones Sociales desde la perspectiva de los docentes producto del guion de entrevista. Es decir, que en cada unidad analítica de estudio se obtienen categorías deductivas finales que emergen del análisis mediante las permanentes revisiones al material de trabajo. Para la obtención de estas categorías se efectuó el siguiente procedimiento, tomando en consideración los postulados de Goetz y Le Compte (1988):

- a) En función de la información se procede a realizar un proceso de categorización que consiste en localizar aquellas expresiones que coadyuven a sistematizar la riqueza de la información proporcionada.
- b) A esta categorización se le denomina *categorías deductivas*.

- c) Se analiza la información para seleccionar aquellas categorías relacionadas directamente con el tema objeto de estudio.
- d) Luego, nuevamente, se reorganiza la información obtenida de las categorías para la construcción de subcategorías deductivas. En este sentido, la información se organiza en cuadros contentivos de: línea, registro de información, categoría y subcategoría. Esto da paso a cuadros donde se inscriben las categorías deductivas finales.
- e) Posteriormente, se presenta la interpretación de las observaciones y entrevistas que luego llevan a la triangulación y teorización producto de las categorías que emergen de las unidades de análisis.

Según Goetz y Le Compte (1988), el proceso de categorización es fundamental, en tanto permite la determinación de las propiedades y atributos que comparten las unidades de datos de una categoría. De este modo, una categoría, para Coffey y Atkinson (1996:27) “consiste en recuperar y agrupar fragmentos de datos para crear categorías respecto de aquello que tienen en común algún elemento o propiedad que los vincula a una idea o concepto particular” (p.27).

Es decir, toda categoría viene a ser un elemento conceptual que emerge en cada unidad analítica de estudio y que lleva a la triangulación. Tal como ya se mencionó, para realizar la categorización, el autor de este estudio se apoya en Coffey y Atkinson (1996), Goetz y Le Compte (1988) y Martínez (2000) en torno al procedimiento práctico para realizar la actividad organizativa de la información mediante las categorías.

Unidad analítica 1. Un acercamiento a las Prácticas Evaluativas y las Representaciones Sociales desde la mirada del investigador producto del guion de observación

Dado que este estudio se sustenta en la etnografía, que según Goetz y Le Compte (1988) permite el análisis del modo de vida de un grupo de individuos mediante la observación y descripción de lo que la gente hace, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí, para describir sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas, y cómo estos pueden variar en diferentes momentos y circunstancias, se puede decir que describe las múltiples formas de las prácticas evaluativas de los docentes que laboran en la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander. Por esta razón fue necesario entrar a las aulas de clase, para hacer adecuadas interpretaciones de los sucesos.

El ingreso a las aulas de clase no tuvo mayores inconvenientes, dado que el investigador es profesor de la universidad donde se recogieron los datos, para la indagación. Esto permite tener en cuenta alguna de las cosas que dicen y hacen en torno a sus prácticas evaluativas, para realizar el análisis. De las aulas visitadas se seleccionaron tres observaciones para esta investigación. A continuación, se presentan en cuadros de doble entrada.

Categorías deductivas que emergen de la observación al docente 1 - D1

Cuadro N°7.

Guion de observación al docente número 1

Código del docente observado	D1
Sexo	M
Observador	Auxiliar de investigación
Fecha	martes 13 de septiembre 2016
Hora de inicio: 9:00 am	Hora de culminación: 10:00 am
Carrera	Licenciatura en Matemática

Nota: Cuadro elaborado a partir de la grabación de la clase al D1.

Cuadro 7 (Cont.)

Guion de observación al docente número 1

Semestre		Séptimo		
Asignatura		Gestión Educativa		
Tema central de la clase		Estilos de dirección		
Número de estudiantes en clase		30		
LINEA	REGISTRO DE OBSERVACION	FRASES SIGNIFICATIVAS	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA	
1	Llegan a la clase cerca de unos 30 alumnos, saludan al profesor que ya se encuentra en el aula, se ubican de forma natural en el salón...	Saludo de los alumnos	Interacción social	
2		Entrega de resultados de evaluación.	Responsabilidad social.	
3				
4	El profesor, D1, inicia haciendo mención al tema de la clase, señala que al finalizar entregará los resultados de una evaluación realizada con anterioridad. El profesor escribe en el pizarrón unas pautas que ordena en dos grandes bloques en el espacio de la pizarra. Una de las pautas es sobre dos trabajos en grupos que tendrán que realizar.	Trabajo en grupos.	Interacción social	
5		Construcción de esquema.	Esquematización	
6				
7		Recopilación de clases anteriores.	Comunicación docente – alumno.	
8				Técnica de la pregunta
9				
10		D1 empieza a conceptualizar el tema y construye un esquema en el pizarrón, mientras va explicando el tema: Estilos de Dirección.	Preguntas	
11	Esquema guía para explicación.		Esquematización	
12				
13				
14	El profesor va haciendo una recopilación de clases anteriores y genera algunas preguntas sobre cómo dirigir, que son respondidas por una alumna, D1 refuerza la idea y amplía el contenido tratado.			
15				
16				
17				
18	El esquema dibujado por el profesor le sirve como guía para la explicación de la clase, D1 recuerda contenidos de una asignatura previamente vista por los alumnos en semestres anteriores.			
19				
20				
21				
22				
23				
24				

Nota: Cuadro elaborado a partir de la grabación de la clase al D1.

Cuadro 7 (Cont.)

Guion de observación al docente número 1

LÍNEA	REGISTRO DE OBSERVACION	FRASES SIGNIFICATIVAS	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA
25	D1 se moviliza por el salón de clase, mientras va explicando conceptos claves sobre los estilos de dirección, para describir las características de los tipos de sujetos, para lo cual D1 da un ejemplo de la tipología señalada con anterioridad, por medio de la descripción de las características de un obrero y de un médico.	Explica conceptos claves.	Procedimientos de evaluación.
26		Ejemplos de tipología.	Procedimiento de evaluación.
27	El profesor da unas instrucciones para trabajar en pequeños grupos: menciona que se utilizará un material de apoyo y el cual se tendrá que abordar en un tiempo de 15 minutos para luego hacer otra actividad práctica.	Instrucciones para trabajo en grupos	Sistema de normas y valores
28		Orientación del profesor	Sistema de normas y valores.
29		Toma de decisiones	Liderazgo
30		Grupos de trabajo	Interacción social
31	Se organizan seis grupos e inician una conversación sobre la actividad. El profesor pasa por los grupos y menciona que deben copiar lo que está escrito en el pizarrón. Al poco tiempo procede a borrar el pizarrón.	Copiar lo del pizarrón	Liderazgo
32		Pregunta de un estudiante.	Técnica de la pregunta
33	Un estudiante pregunta que si deben entregar algo por escrito. D1 responde que no es necesario pues es una actividad práctica y que la evaluación de la misma se hará por la asistencia a la clase.	Evaluación por asistencia	Responsabilidad social
34			
35			

Nota: Cuadro elaborado a partir de la grabación de la clase al D1.

Cuadro 7 (Cont.)

Guion de observación al docente número 1

LÍNEA	REGISTRO DE OBSERVACION	FRASES SIGNIFICATIVAS	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA
57	Cada equipo trabaja con un tono de voz adecuado y el profesor se dedica por espacio de 5 minutos a escribir unas ideas en el pizarrón. Ideas sobre cómo se conducen los grupos. Un alumno se le acerca, le hace una pregunta, conversan como dos minutos.	Trabajo de equipo.	Interacción social
58		Conversa alumno - docente	Comunicación docente-alumno.
59	Culminado el tiempo del trabajo, D1 explica que un relator de cada grupo explicará los criterios que tomaron para seleccionar a las personas que deberían sobrevivir. Cada equipo argumenta sus juicios y se produce una interacción bastante flexible de los criterios asumidos para tomar las decisiones al respecto.	Relatoría por grupo.	Interacción social.
60		Argumentación de juicios	Interacción social
61	El grupo 1 y 3 coinciden que seleccionarían solo hombres porque en una isla puede haber muchos animales. El grupo 2 refiere que dejaría una mujer y un hombre. El grupo 4, 5 y 6 plantean que tomarían en consideración la edad, el sexo, el estado de salud y la situación familiar.	Explicación de cada grupo sobre selección de personas.	Interacción social
62		Explicación del docente.	Liderazgo
63	Cada grupo debe desarrollar una actividad práctica en 10 minutos, la cual tienen que ponerla por escrito, pues al final deben leer como hicieron la actividad y que criterios tomaron en cuenta.	Actividad práctica en equipos.	Procedimiento de evaluación.
64		Actividad práctica en pequeños grupos	Procedimiento de evaluación.
65	D1 explica: el grupo 1 tendrá que elaborar un radioperiódico, el grupo 2 crear una publicidad, el grupo 3 un poema, el 4 elabora una carta dirigida al decano de la facultad, el 5 y 6 deberán elaborar una actividad seleccionada por el grupo.		
66			
67			
68			
69			
70			

Nota: Cuadro elaborado a partir de la grabación de la clase al D1.

Cuadro 7 (Cont.)

Guion de observación al docente número 1

LINEA	REGISTRO DE OBSERVACION	FRASES SIGNIFICATIVAS	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
92 93 94 96 96	Los grupos se dedicaron al desarrollo de la actividad. El profesor pasaba por cada grupo y conversaba con ellos. Transcurrido el tiempo el profesor dijo: chicos ya vamos a hacer una conversa sobre las conclusiones de cada grupo.	Conversación del docente con cada grupo	Comunicación docente-alumno.
97 98 99 100 101	Antes de iniciar la lectura de las conclusiones de cada grupo, D1 indica que las actividades desarrolladas en esta clase tienen evaluación formativa y un porcentaje de 2% para los que asistieron.	Evaluación formativa	Tipos de evaluación.
102	Cada grupo hizo la lectura de sus conclusiones haciendo énfasis en los criterios formulados para elaborar la actividad. Durante la lectura, el profesor intervenía para aclarar dudas y profundizar el tema sobre los estilos de cada grupo en el manejo de los criterios.	Porcentaje de 2%	Paradigma cuantitativo/su mativa
103 104 105 106 107	Cada grupo hizo la lectura de sus conclusiones haciendo énfasis en los criterios formulados para elaborar la actividad. Durante la lectura, el profesor intervenía para aclarar dudas y profundizar el tema sobre los estilos de cada grupo en el manejo de los criterios.	Lectura de conclusiones e intervención del docente	Interacción social.
108 109 110 111 112 113 114 115 116 117	Con el material escrito en la pizarra el profesor explica los diversos estilos de dirección. Toma como ejemplo las conclusiones de los grupos. Menciona sobre la importancia de los líderes en cada grupo de trabajo. D1, va señalando las características de los roles en la perspectiva de la teoría administrativa, y estilos de dirección. Aclara lo que es el trabajo en equipo ejemplificando sobre un equipo en ciencias de la salud.	Explicación del docente. Ejemplo Señala características de roles Aclara sobre el trabajo en equipos	Comunicación docente-alumno.
118 119 120 121 122 123 124 125	El profesor pregunta ¿será lo mismo equipo de trabajo que grupo de trabajo? Una alumna menciona que no, porque en un grupo cada uno tiene un trabajo distinto para fines distintos y en un equipo cada uno tiene fines distintos para llegar a la misma meta, por ejemplo en un equipo de futbol,	Pregunta y respuesta. Por ejemplo un equipo de futbol.	Técnica de la pregunta.

cada jugador tiene una función, pero la meta es la misma de todos.

Nota: Cuadro elaborado a partir de la grabación de la clase al D1.

Cuadro 7 (Cont.)

Guion de observación al docente número 1

LINEA	REGISTRO DE OBSERVACION	FRASES SIGNIFICATIVAS	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
26 127 128 129 130	El profesor interviene y aclara algunos aspectos. Plantea una actividad para la próxima clase: leer sobre grupos de trabajo y estilos de dirección. Para ello les da una bibliografía.	Intervención del profesor para enviar actividad.	Liderazgo
131 132 133 134	El profesor les dice que va a pasar la asistencia y entregar una evaluación pendiente. Deben revisar el examen y cualquier aclaratoria me consultan.	Toma de asistencia y entrega de evaluación.	Liderazgo. Dignidad en el manejo de la evaluación.
135 136 137	Culminado el tiempo los alumnos, se despiden con un saludo de buenos días, salen del aula, y tres se quedan con el profesor conversando.	Despedida de los alumnos.	Sistema de normas de

Nota: Cuadro elaborado a partir de la grabación de la clase al D1.

Interpretación de la observación del docente 1 (D1)

Como toda actividad áulica, la clase se inicia con el saludo correspondiente. Esto está relacionado con el sistema de normas y valores, como uno de los aspectos del Anclaje en la teoría de las RS. El sistema de normas y valores se observa con mayor presencia en las instituciones educativas, dado que constituyen un sistema organizado de relaciones sociales, que expresan ciertos valores y procedimientos comunes y satisfacen determinadas necesidades básicas de la sociedad. En este sistema, relacionado con actividades que implican contacto humano y educativo, también aparece en la observación al D1 las instrucciones para trabajo en grupos, orientaciones

del profesor y al final emerge la despedida de los alumnos. Estos elementos pueden tener implicaciones éticas en los procesos formativos.

De igual manera, surge en esta observación la entrega de los resultados producto de la evaluación. Aspecto que conduce a la subcategoría de responsabilidad social sobre el sentido y uso de la evaluación, donde se hace necesario el conocimiento informado al estudiante, por cuanto implica un aspecto de la Ética referida a las Prácticas Evaluativas.

Asimismo, emerge el trabajo en grupos, las relatorías, argumentación de juicios, explicaciones de los grupos, lectura de conclusiones e intervención del docente, aspectos referidos a los procesos de interacción social, insertados en la noción de Focalización de las RS. En este tipo focalización los profesores y alumnos interactúan para hacer entrega de información, pues corresponde a los conocimientos obtenidos por el conocimiento del material pedagógico. También, surge en el aula la construcción de esquemas para abordar el proceso didáctico de las Prácticas Evaluativas. Esto corresponde con los procesos de esquematización de la objetivación de las RS. Entonces, el conjunto de esquemas que se va construyendo les permite a los estudiantes conformar una unidad operativa más amplia entendida como una totalidad organizada de esquemas. La ampliación de los contenidos básicos de un esquema obliga a una ubicación jerarquizada de los mismos a diferentes niveles, conformándose subesquemas cuyo contenido básico está constituido por informaciones más concretas en relación al esquema del que dependen.

Siguiendo con la interpretación a la observación efectuada al D1, se detecta que el mismo hace una recopilación de clases anteriores, conversa con el grupo de alumnos, explica, detalla con ejemplos, señala características, aclara dudas tanto de manera individual como al grupo en general. Estos aspectos están referidos a la comunicación docente – alumno, que en el marco de este estudio se inserta en la noción de poder/autoridad como aspecto de las RS. Entonces, se puede decir que la comunicación en el aula, constituye un pilar fundamental donde se apoya la enseñanza. En la observación, se detecta a menudo que el docente demanda nuevas estrategias o formas

de transmitir el contenido, pero poco se cuestiona (al menos no se detecta), sobre la manera en que se comunica con los alumnos a partir de dichos contenidos.

Emerge de la observación al D1, las interrogantes como aspectos generados en las acciones didácticas propuestas por el docente. Las preguntas de alumnos y docentes se corresponden con una técnica que desempeña funciones sociales específicas guiando las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Este aspecto se corresponde con la dispersión de la información de las RS.

En el mismo orden de ideas, el docente explica conceptos claves, desarrolla trabajo en equipos, da ejemplos. Estas actividades están relacionadas con los procedimientos de evaluación de la dimensión pedagógica como categoría deductiva de las prácticas evaluativas. Indudablemente, desde cualquier óptica, las prácticas evaluativas de la docencia universitaria es uno de los pilares básicos sobre los que se puede sustentar la calidad educativa. La actividad docente, particularmente en lo referido a la evaluación, se considera una actividad compleja, y en muchas ocasiones conflictiva. Por ello, las prácticas evaluativas, deben concebirse como estrategia que permitan a los docentes universitarios, ejecutar acciones que lleven a la calidad educativa.

Por otra parte, cuando se toma decisiones y el docente da explicaciones y genera acciones didácticas donde se impone a los estudiantes, aun cuando esta imposición no sea vista como tal; se está en presencia del liderazgo basado en la capacidad de influir en los estudiantes, con lo cual emerge la noción de poder/autoridad.

La responsabilidad social sobre el sentido y uso de la evaluación, constituye otro aspecto que surge de la observación al D1, y, además en consonancia con la dimensión ética de las prácticas evaluativas. Responsabilidad social en la evaluación de los aprendizajes integra la evaluación de todos los objetos que son evaluados en el campo de la enseñanza universitaria. La responsabilidad en la evaluación de los aprendizajes constituye un insumo esencial para la evaluación educativa, dado que aprecia tanto la ocurrencia de efectos deseados como también de efectos indeseados en los aprendizajes de los alumnos. La información que se produce a partir de las prácticas evaluativas, sirve al docente para tomar decisiones acerca de si un alumno está en condiciones de aprobar o no un curso.

Asimismo, el D1 aplica en sus prácticas evaluativas la evaluación formativa, la cual se corresponde con los tipos de evaluación de la dimensión pedagógica. La evaluación formativa brinda información sobre el estado de actuación de los estudiantes en la cotidianidad. Implica, necesariamente a los responsables de su progreso. Su función requiere un cierto grado de análisis de aspectos precisos de lo evaluado, sus posibles causas y, especialmente, orientaciones para sus potenciales modificaciones. Está comprometida, en consecuencia, con las acciones de los estudiantes.

Con relación a la dimensión epistemológica emerge la evaluación enmarcada en el paradigma cuantitativo donde se establecen porcentajes y calificaciones para ver la actuación del alumno. Esta manera evaluar está, además, relacionada con la evaluación sumativa, también llamada de resultado o producto, se realiza al final del semestre para determinar quién avanza y quién no. Se usa para emitir juicios sobre el alumno.

Finalmente, el D1 en su clase hace entrega de evaluación a los estudiantes a quienes explica cómo fue su actuación en las pruebas. Esta manera de hacer entrega de la valoración se relaciona con la dignidad en el manejo de la evaluación, relacionada con la dimensión ética de las prácticas evaluativas. El carácter ético, si es visto por el estudiante, independientemente de su procedencia, situación social, económica o cultural, le puede ayudar en la adquisición de conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Como uno de los soportes fundamentales para el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes, se hace explícita la necesidad de afinar la responsabilidad en el tema evaluativo, con el fin de aunar esfuerzos para el desarrollo de estrategias orientadas a la construcción de un estudiante con actitudes positivas hacia su propio aprendizaje.

Cuadro N°8.

Categorías deductivas que emergen de la observación al D1 referidas a las Prácticas Evaluativas

SUBCATEGORIA DEDUCTIVA	CATEGORIA DEDUCTIVA
------------------------	---------------------

Responsabilidad social sobre el sentido y uso de la evaluación.	Dimensión Ética
Procedimientos de evaluación.	Dimensión pedagógica
Dignidad en el manejo de la información producto de la evaluación.	Dimensión Ética.
Paradigma cuantitativo	Dimensión epistemológica
Tipos de evaluación/Evaluación formativa	Dimensión pedagógica
Evaluación sumativa	Dimensión pedagógica

Nota. Fuente: Datos tomados del cuadro 7

Cuadro N°9.

Categorías deductivas que emergen de la observación al D1 referidas a las Representaciones sociales

SUBCATEGORIA DEDUCTIVA	CATEGORIA DEDUCTIVA
Sistema de normas y valores	Anclaje
Técnica de la pregunta	Dispersión
Comunicación docente – alumno	Poder/autoridad
Interacción social	Focalización
Liderazgo	Poder/autoridad
Esquemización	Objetivación

Nota. Fuente: Datos tomados del cuadro 7

Categorías deductivas que emergen de la observación al docente 2 – D2

Cuadro N°10.

Guion de observación al Docente número 2 (D2)

Código del docente observado	D2		
Sexo	F		
Observador	Auxiliar de investigación		
Fecha	lunes 26 de septiembre 2016		
Hora de inicio: 8:00 am	Hora de culminación: 8:50 am		
Carrera	Trabajo Social		
Semestre	Segundo		
Asignatura	Estadística descriptiva		
Tema central de la clase	Medidas de tendencia central		
Número de estudiantes en clase	36		
LÍNEA	REGISTRO DE OBSERVACION	FRASES SIGNIFICATIVAS	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
1	...la profesora entra al aula y	Saludo	Sistema de normas y valores
2	coloca sus carpetas y su cartera		

3	sobre el escritorio, dando al			
4	mismo tiempo los buenos días a			
5	sus estudiantes, quienes contestan			
	en tono moderado su saludo.			
6	La profesora comienza	Pregunta sobre la	Técnica de la	
7	preguntando en dónde se quedó la	clase anterior	pregunta	
8	clase pasada y si alguno de los	Elaboración de	Procedimiento de	
9	presentes podía hacer algún	resumen	evaluación	
	resumen de la clase anterior.			
10	A lo que uno de los estudiantes	La profesora	Técnica de la	
11	expresa: bueno, quedamos en	pregunta	pregunta	
12	población y muestra...La			
13	profesora asienta con la cabeza y			
14	pregunta ¡Bien! Pero ¿Qué			
15	comentamos acerca de la			
	población y la muestra?			
16	Otro estudiante responde,	Dar las gracias por	Sistema de normas y	
17	población es la totalidad de	la participación	valores	
18	personas y muestra es una parte			
19	de ella... Muy bien, muchas			
20	gracias por tu participación,			
	comenta la profesora.			

Nota. Datos tomados de la grabación de clase.

Cuadro 10 (Cont.)

Guion de observación al Docente número 2 (D2)

LÍNEA	REGISTRO DE OBSERVACION	FRASES SIGNIFICATIVAS	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
21	¿Hay algún otro que quiera	La pregunta de la	Técnica de la
22	intervenir? Se presenta un	profesora.	pregunta.
23	silencio y muchos estudiantes se		
	miran entre ellos... ok...		
24	Entonces, para recordar la clase	Entonces...la	Representación
25	pasada, es importante que	profesora concreta	referencial.
26	mencionemos que la población es	en un resumen para	
27	el conjunto total de seres vivos,	recordar.	
28	elementos o cosas que presentan		
29	una característica que es de		
30	interés analizar o investigar;		
31	mientras que la muestra es una		
	parte representativa de la		
	misma...		
32	¿Recuerdan lo que significa	Profesor pregunta –	Técnica de la
33	representativa? A lo que uno de	alumno responde	pregunta.

34	los estudiantes responde...que		
35	debe ser grande y cubrir a todos		
36	los sujetos de la población.		
37	La profesora: bueno por ahí va...,	La profesora	Esquematación
38	realmente, que deba poseer las	condensa la	
39	mismas características de la	información.	
40	población de la cual fue tomada;	La profesora dice	Técnica de la
41	es decir, que si en la población hay	¿me explico? – los	pregunta
42	más mujeres que hombres,	alumnos responden	
43	entonces en la muestra no debería		
44	haber más hombres que mujeres,		
45	¿me explico? A lo que algunos		
46	estudiantes mueven la cabeza		
	expresando un “Si”.		
47	Bueno, vamos entonces a	Vamos a continuar	Liderazgo
48	continuar con la unidad número 1	con la unidad...	
49	relacionada con la estadística		
	descriptiva.		
50	Profe... [Exclama un estudiante],	...queríamos pedirle	Comunicación
51	sabe que queríamos pedirle que	que nos colocara	docente-alumno
52	nos colocara ejercicios al final de	ejercicios al final....	
53	la clase para resolver en casa, o	...A veces nos	Interacción social
54	alguna guía de ejercicios para	reunimos...	
55	practicar ya que a veces nos		
	reunimos y estudiamos juntos.		

Nota. Datos tomados de la grabación de clase.

Cuadro 10 (Cont.)

Guion de observación al Docente número 2 (D2)

LÍNEA	REGISTRO DE OBSERVACION	FRASES SIGNIFICATIVAS	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
56	La profesora comenta, Si como	...las puedo enviar	Uso de
57	no, no tengo problema, yo tengo	por correo para	TIC/procedimiento
58	unas guías de ejercicios que les	mayor...	de evaluación.
59	puedo facilitar, se las puedo		
60	enviar por correo para mayor		
	facilidad.		
61	Profe, lo que pasa es que aquí	...aquí entendemos	Paradigma
62	entendemos todo pero cuando	todo...se nos	cuantitativo.
63	vamos a la casa, se nos olvida todo	olvida....	
64	jajaja... (Algunas risas de los	Risas	Naturalización
	demás estudiantes).		
65	Bueno es cuestión de práctica	...es cuestión de	Comunicación
66	muchachos, este tema no es difícil,	práctica...	docente – alumno.

67	solo requiere un poquito de estudio y dedicación...		
68			
69	Dicho esto entonces,	...continuaremos hoy...se dirige a la pizarra y escribe...	Liderazgo.
70	continuaremos hoy con el tema de estadística descriptiva: Medidas de Tendencia Central [Se dirige a la pizarra y escribe]. Las medidas de tendencia central permiten describir el comportamiento de los datos en función de sus valores centrales.		
71			
72			
73			
74			
75			
76	Existen tres: la primera de ellas es la media aritmética o promedio y es la medida de tendencia central más importante y representativa de un conjunto de datos, como su nombre lo indica es el promedio que se obtiene de los datos.	Explicación de la profesora.	Liderazgo.
77			
78			
79			
80			
81			
82			
83	Por ejemplo, (comenta) si yo tengo 3 estudiantes cuyas calificaciones son 5, 4 y 3, entonces para calcular el promedio ¿Qué hago?... Bueno, simplemente sumo todas las calificaciones y las divido entre el número total de ellas, es decir: $5+4+3/3$	Explicación de la profesora.	Liderazgo.
84			
85			
86			
87			
88			
89			

Nota. Datos tomados de la grabación de clase.

Cuadro 10 (Cont.)

Guion de observación al Docente número 2 (D2)

LÍNEA	REGISTRO DE OBSERVACION	FRASES SIGNIFICATIVAS	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
90	¿Y eso nos da cuánto? Alguien que tenga calculadora por favor, exclama la profesora. Profe... da	¿Y eso nos da cuánto? Preguntas y respuestas.	Técnica de la pregunta.
91			
92	4. Muy bien, 4 entonces sería el promedio en las notas de esos estudiantes, en otras palabras, los 3 estudiantes tienen un puntaje en promedio de 4 puntos en la unidad curricular estadística, lo cual se encuentra dentro de un rango Regular... no son Excelentes pero		
93			
94			
95			
96			
97			
98			
99			
100			

101	tampoco muy malos estudiantes. ¿Entendido? [Se siente un silencio]		
102	La profesora repite: ¿Me expliqué? A lo que algunos (no todos los estudiantes), responden: Si...	Pregunta de la profesora, respuesta de los alumnos.	Técnica de la pregunta.
103			
104			
105	La profesora hace una pausa y se dirige a uno de los estudiantes para formularle la pregunta siguiente: Vamos a ver, ¿porque crees es importante en el área de educación aprender a calcular la media aritmética y cómo la aplicarías en tu entorno?...	Pregunta de la profesora.	Técnica de la pregunta.
106			
107			
108			
109			
110			
111			
112	Hay un espacio de silencio en el que se encuentra pensando el estudiante y responde. Bueno profe, imagínese yo creo que es importante porque a través de ella podemos obtener el promedio de notas de los estudiantes de nuestra materia, y saber cuántos han aprobado y reprobado, o sea...	... silencio en el que se encuentra pensando el estudiante...	Representación referencial.
113			
114			
115			
116		Estudiante explica.	Comunicación docente – alumno.
117			
118			
119			
120			
121	Saber si el rendimiento fue alto o bajo. No sé, eso creo profe.		

Nota. Datos tomados de la grabación de clase.

Cuadro 10 (Cont.)

Guion de observación al Docente número 2 (D2)

LÍNEA	REGISTRO DE OBSERVACION	FRASES SIGNIFICATIVAS	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
122	Otro estudiante interviene diciendo: Profe, tengo entendido que esta materia la usaremos cuando veamos Prácticas profesionales, entonces quiero aprender lo más que pueda aquí para cuando curse prácticas me sea más fácil y pueda pasar ese tema con buena nota! (Sus demás compañeros lo apoyan haciendo gestos de aprobación).	Estudiante alude al uso de los conocimientos de la asignatura...	Naturalización
123			
124			
125			
126			
127			
128			
129			
130			

131	Muy bien, esa es una de las	Uso de los	Naturalización
132	utilidades que nos puede brindar	conocimientos de la	
133	la estadística en este campo	asignatura.	
134	muchachos, y si, tienes razón, en		
135	prácticas profesionales ustedes		
136	tendrán que obtener el promedio		
137	de notas y la distribución de		
138	frecuencias de la clase que se les		
139	va a asignar como practicantes y		
	al final generar un análisis del		
	comportamiento de sus		
	estudiantes.		
140	Ahora bien, existen otras dos	Explicación de la	Liderazgo.
141	medidas también de importancia	profesora.	
142	para caracterizar un conjunto de		
143	datos. (Expresa la profesora)		
144	¿Alguien sabe cómo se llaman?	Pregunta.	Técnica de la
145	(Nadie contesta).		pregunta.
146	Prosigue la profesora. Yo eso lo	Explicación de la	Liderazgo.
147	mandé a investigar la clase	profesora.	
148	anterior con el objeto de que		
149	vinieran adelantados en		
	contenido.		

Nota. Datos tomados de la grabación de clase.

Cuadro 10 (Cont.)

Guion de observación al Docente número 2 (D2)

LÍNEA	REGISTRO DE OBSERVACION	FRASES SIGNIFICATIVAS	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
150	Solo un estudiante, revisa unos	¿Yo busqué algo en	Procedimiento de
151	papeles que tenía dentro de su	internet!	evaluación/uso de
152	cuaderno de trabajo y comenta:		TIC.
153	Profesora, ¿yo busqué algo en		
154	internet! A ver, Carlos. A lo que	Estudiante explica	Comunicación
155	el estudiante dice: Aquí dice, las		docente – alumno.
156	medidas de tendencia central son		
157	tres: media, mediana y modo...		
158	moda perdón. La media		
159	aritmética consiste en la		
160	sumatoria de todas las		
161	observaciones dividida entre el		
162	número de ellas. La mediana		
163	corresponde al valor que divide		
	en dos al conjunto total de		
	observaciones y la moda es el		
	valor observado más frecuente.		

164	La profesora entusiasmada contesta: Me parece muy buena la información que traes Carlos, Gracias.	Muy buena la información...gracias.	Sistema de normas y valores.		
165					
166					
167	Continúa, entonces, la profesora explicando el contenido sobre las medidas descriptivas numéricas haciendo énfasis en los cálculos para obtenerlas y enseñando el uso de la calculadora y de forma manual, y apoyándose en la pizarra.	Explicación de la profesora.	Liderazgo.		
168					
169					
170					
171					
172					
173					
174	Pasados 40 minutos de la clase, la profesora indica: Ok muchachos voy ahora a colocarles un ejercicio en la pizarra para que lo resuelvan en una hoja, lo analicen y me la entreguen. Esa actividad tiene un puntaje de 5%, ¿les parece?	Indicaciones de la profesora.	Liderazgo		
175					
176				...actividad tiene un puntaje de 5%,	Evaluación sumativa/ cuantitativo
177					
178					
179					
180	Si, profe (contestan todos)... Ok, responde la profesora, y se dirige a la pizarra y escribe un ejercicio. Seguidamente, se voltea y les dice: jóvenes, van entonces a realizar este ejercicio.	Actividad que coloca la profesora.	Liderazgo		
181					
182					
183					
184					
185					
186					

Nota. Datos tomados de la grabación de clase.

Cuadro 10 (Cont.)

Guion de observación al Docente número 2 (D2)

LÍNEA	REGISTRO DE OBSERVACION	FRASES SIGNIFICATIVAS	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA
187	Alguien interrumpe, profe!! ¿En grupo o individual? La profesora: Bueno podría ser en pareja, aunque es un ejercicio muy sencillo que no amerita hacerlo acompañado... Pero hagamos algo, lo pueden hacer en pareja, pero el que quiera hacer solo, lo hace sin ningún problema, de ¿acuerdo? Siiii... profeeeee... [se escucha al unísono de los estudiantes]	Alumno y docentes conversan sobre la manera de hacer la actividad.	Comunicación docente – alumno.
188			
189			
190			
191			
192			
193			
194			
195			
196			
197	Se observa como la mayoría de los estudiantes se movía, se	Organización de los alumnos.	Interacción social.
198			

199	desplazaban para buscar al		
200	compañero que sería su pareja,		
201	algunos decían María voy contigo,		
202	Raúl con quién lo harás. Hey,		
203	¿quién falta por pareja? Andrea,		
204	voy pa´ allá que tú eres buena en		
205	Matemáticas... Ok! ¡Vente!		
206	Bueno, en el nombre de ¡Dios! Y		
207	otros simplemente se acercaban y		
	pegaban pupitre con pupitre de la		
	fila contigua.		
208	Durante la ejecución de la tarea,	...se prestaban las	Participación activa
209	se evidenció como muchos se	calculadoras,	de los estudiantes.
210	prestaban las calculadoras,	alguna hoja en	
211	alguna hoja en blanco e incluso	blanco e incluso	
212	celulares (con los que a veces	celulares...	
213	escribían) porque algunos no		
	llevaban para sacar sus cuentas.		
214	Adicionalmente, la profesora se	...monitorear el	Comunicación
215	acercaba a los grupos formados	proceso y prestar	docente – alumno.
216	por los estudiantes de forma de	ayuda a los mismos	
217	monitorear el proceso y prestar		
	ayuda a los mismos.		

Nota. Datos tomados de la grabación de clase.

Cuadro 10 (Cont.)

Guion de observación al Docente número 2 (D2)

LINEA	REGISTRO DE OBSERVACION	FRASES SIGNIFICATIVAS	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
218	Algún estudiante llama a la	Alumnos	Comunicación
219	profesora y le dice: Profe, porfa	solicitan ayuda a la	docente – alumno.
220	necesito ayuda. Dime, le dice la	profesora...	
221	profesora. Profe es que no		
222	entiendo, aquí en la moda hay		
223	varios números, de hecho estos 3		
224	se repiten entonces estoy		
225	confundida. Siento que me cuesta		
226	visualizar e identificar los tipos de		
	moda, no soy buena para los		
	¡números! Nunca me han gustado		
	profe.		

227	La profesora le comenta: Pero	La profesora	Comunicación
228	no desesperes, a lo mejor no tienes	aclara dudas.	docente – alumno.
229	mucha destreza para trabajar con		
230	los datos o a lo mejor te		
231	encuentras predispuesta...		
232	Tranquila, mira bien cuál es el		
233	número de todos estos que		
234	mayormente se repite... Ojo, no		
	los que se repiten sino el que		
	“más” se repite... ¿Me explico?		
235	A lo que su compañera de	...su compañera	Comunicación
236	pareja exclama: Ah! ¡Ya! Profe!	de pareja exclama:	docente – alumno.
237	Ya lo ¡vi!.. Mira Laura, esta es la	Ah! ¡Ya! Profe!	
238	¡moda! (Le dice a su compañera)		
239	[La profesora las deja, y se retira		
	hacia otra pareja de estudiantes]		
240	En el grupo total de estudiantes	...cómo dos de	Comunicación
241	se observó cómo dos de ellos	ellos pidieron	docente – alumno.
242	pidieron permiso para ausentarse	permiso para	Sistema normas
243	un momento, uno a atender una	ausentarse un	valores
244	llamada y otro a buscar agua para	momento...	
	tomar.		
245	Otro se acercó a la profesora	Otro se acercó a	Comunicación
246	para pedirle información sobre	la profesora para	docente -alumno.
247	alguna bibliografía que pudiera	pedirle...	Procedimiento
248	utilizar debido a que quiere	...una página en	evaluación/uso de
249	ahondar más en el tema. Ésta le	internet.	TIC.
250	indica un par de libros y el enlace		
	de una página en internet.		

Nota. Datos tomados de la grabación de clase.

Cuadro 10 (Cont.)

Guion de observación al Docente número 2 (D2)

LINEA	REGISTRO DE OBSERVACION	FRASES SIGNIFICATIVAS	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
251	Por otro lado, un estudiante	...llama a la	Comunicación
252	que se encuentra solo (sin pareja)	profesora y le dice...	docente -alumno.
253	llama a la profesora y le dice		
254	Profesora quería decirle que no		
255	entiendo mucho ¿Que no		
	entiendes a ver?		
256	Profesora es que no sé si es	Profesora es que	Comunicación
257	porque me encuentro solo y se me	no sé si es porque me	docente -alumno.
258	hace más difícil, entonces... pues	encuentro solo y se	
		me hace más	

259	tengo que pensar más... jajaja (se	difícil...	La	
260	ríe). Mire... cuando estoy sacando	profesora explica...		
261	la mediana me quedan dos			
262	números aquí (señala la hoja) y			
263	pues ¿habrían dos medianas o			
264	como hago? La profesora explica:			
265	Mira, yo les mencioné que la			
266	mediana era una sola que podría			
267	ser un solo número. Pero si			
268	quedan dos números centrales			
269	entonces ¿cómo lo resolvemos?,			
270	deberíamos hallar un promedio... El estudiantes dice: ah... pero ¿promedio no es media? Me confundié más...			
271	Si claro, pero promedio de los	Ya... o sea	Comunicación	
272	valores centrales, mmm... ya... o	agarro estos dos y...	docente – alumno.	
273	sea agarro estos dos y... (Busca en	(Busca en su		
274	su cuaderno) ah... los sumo y	cuaderno)...		
275	divido por dos. Así mismo es Leo.			
276	Luego de 20 minutos que	Los estudiantes	Procedimiento	
277	pasaron en la actividad, los	entregan la	de evaluación.	
278	estudiantes comienzan a	actividad...		
	entregarla y se devuelven a sus			
	pupitres.			
279	La profesora (cuando ya los	La profesora...	Liderazgo	
280	tenía todos en sus manos)	dio algunas		
281	preguntó que les había parecido	indicaciones...		
282	los ejercicios y dio algunas			
283	indicaciones para que revisaran			
	información para la próxima			
	clase.			
284	Ellos se mostraron receptivos.	Asistencia	de	Procedimiento
285	Preguntó por la asistencia de clase	clase...		de evaluación.
286	y la finalizó. Los estudiantes			
287	comenzaron a salir del aula y			
288	finalmente la profesora abandona el aula.			

Nota. Datos tomados de la grabación de clase.

Interpretación de la observación del docente 2 (D2)

En esta observación se percibe un centro didáctico entre el docente y los estudiantes, caracterizada por la disposición y organización del tiempo en clase de la profesora. Se tiene un inicio orientado a la indagación sobre los conocimientos previos de los estudiantes relacionados con la temática de la clase anterior. En este momento de la clase emerge el saludo, que en el marco de las Representaciones Sociales, en esta investigación, representa un sistema de normas y valores. Este sistema se reorganiza en uno más amplio denominado Anclaje. Por otra parte, surge la pregunta sobre la clase anterior, que se puede integrar, en este estudio, tanto al tipo de evaluación formativa como a la técnica de la pregunta. El tipo de evaluación corresponde a la dimensión pedagógica de las Prácticas Evaluativas y la técnica de la pregunta se relaciona con la dispersión de la información de las Representaciones sociales.

En el párrafo anterior se puede apreciar una conexión cognitiva entre los conceptos que complementan las prácticas evaluativas y las representaciones sociales y que se observan en la relación entre las subcategorías y las categorías. Esta conexión se logra mediante la intervención de estudiantes, activados efectivamente por la profesora a través de la formulación de preguntas dinamizadoras. Es allí, donde la docente refuerza positivamente a los estudiantes generando un espectro de Representaciones Sociales y Prácticas Evaluativas.

De forma subsiguiente, se evidencia en la tabla anterior la comunicación docente – alumno lo cual refleja una representación de poder/autoridad que genera un dominio por parte de la profesora al hacer explicaciones a los estudiantes. Utiliza además, preguntas evocadoras relacionadas con el ámbito evaluativo, para llevar a los estudiantes a reflexionar sobre las implicaciones de conocer y aprender dichas medidas y cómo aplicarlas en su entorno académico y laboral en el futuro.

En el mismo orden de ideas, se puede apreciar que la profesora utiliza la cortesía, al dar las gracias en algunos momentos, esto tiene relación con el sistema de normas y valores que en la teoría de las Representaciones sociales corresponde al Anclaje. Además, en el discurso del aula, aparecen frases como “Entonces... la profesora concreta en un resumen para recordar”, esto deja un espacio para la naturalización que en Representaciones Sociales se relaciona con la objetivación.

Emerge, también un proceso de interacción social, dado el intercambio de ideas entre alumnos - alumnos y docente con los estudiantes, lo cual permite extraer un proceso de focalización de las Representaciones sociales. Asimismo cuando el estudiante infiere que los ejercicios les servirán para las prácticas profesionales o para el futuro trabajo, surge algunas representaciones referenciales o lo que en RS se denomina presión a la inferencia.

Adicionalmente, la profesora invita a los estudiantes a la indagación en otras fuentes y obtiene respuesta positiva de un estudiante al hacer uso de los recursos tecnológicos al momento de investigar. Todo esto, durante el desarrollo de la exposición teórica del docente. En el que se evidencia que se produce un entendimiento colectivo, de la explicación a juzgar por las reacciones verbales y corporales de los estudiantes con respecto al conocimiento adquirido. Todo ello permite varios elementos: uso de las TIC, procedimientos de evaluación, evaluación formativa y sumativa, que en esta investigación se corresponden con dimensión pedagógica de las prácticas evaluativas, unido a la noción de liderazgo que lleva a la Representación Social de Poder/autoridad.

Para lograr un mejor aprendizaje significativo y desde la construcción de los propios estudiantes, la profesora plantea la realización de una actividad por pares o individual. En esta actividad se notaron algunos aspectos propios de las interacciones entre los estudiantes, por ejemplo: ayudas entre ellos (se prestaban calculadoras, apuntes e incluso intercambio de compañeros en función del que denominaban más competente o inteligente para la estadística) lo cual se traduce en muestras de empatía entre los actores involucrados, sentimientos de desapego hacia los números, algunas dificultades al momento de entender el enunciado del ejercicio, desesperación pero también voluntad por esforzarse para el logro de la actividad. En estos aspectos aparece la participación activa del estudiante y varias maneras de abordar las prácticas pedagógicas, lo cual lleva a las dimensiones éticas y epistemológicas de las Prácticas Evaluativas.

Cuadro N°11.

Categorías deductivas que emergen de la observación al D2 referidas a las Prácticas Evaluativas.

SUBCATEGORIA DEDUCTIVA	CATEGORIA DEDUCTIVA
Procedimiento de evaluación	Dimensión pedagógica
Tipo de evaluación formativa	Dimensión pedagógica
Procedimiento de evaluación/ uso de Tic	Dimensión pedagógica
Paradigma cuantitativo/rol docente como transmisor	Dimensión epistemológica
Participación activa de los estudiantes.	Dimensión Ética

Nota. Fuente: Datos tomados del cuadro 10

Cuadro N°12.

Categorías deductivas que emergen de la observación al D2 referidas a las Representaciones Sociales.

SUBCATEGORIA DEDUCTIVA	CATEGORIA DEDUCTIVA
Sistema de normas y valores	Anclaje
Técnica de la pregunta	Dispersión
Representación referencial.	Presión a la inferencia
Esquematización	Objetivación
Comunicación docente – alumno	Poder/autoridad
Naturalización	Objetivación
Interacción social	Focalización
Liderazgo	Poder/autoridad

Nota. Fuente: Datos tomados del cuadro 10

Categorías deductivas que emergen de la observación al docente 6 – D6

Cuadro N°13.

Guion de observación al docente 6 D6

Código del docente observado	D6
------------------------------	----

Observador	Auxiliar de investigación e investigador.
Fecha	lunes 5 de diciembre 2016
Hora de inicio: 11:00 am	Hora de culminación: 12:00 m
Carrera	Comunicación social
Semestre	Segundo
Asignatura	Ética
Tema central de la clase	Teoría de la motivación
Número de estudiantes en clase	24

LÍNEA	REGISTRO DE OBSERVACION	FRASES SIGNIFICATIVAS	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA
1	El docente entra al aula. Ya los alumnos están allí. Saluda y pide a los alumnos que si alguien indagó sobre la Teoría de la Motivación de Maslow, para que empiece a explicar el tema. Un alumno (A1) interviene y dice que él tiene algunas notas tomadas de internet.	Saludo del docente	Sistema de normas y valores
2		Solicitud de tarea y participación de un estudiante. ...notas tomadas de internet	Liderazgo Procedimiento de evaluación/ uso de TIC
3			
4			
5			
6			
7			
8	El profesor (cortando la participación del alumno) explica que existe una teoría no formal sobre motivación y hace una ejemplificación donde resalta el hecho de que la motivación se produce por cumplimiento o no de una situación determinada. El alumno (A1) interviene. Explica los fundamentos teóricos de Maslow y utiliza para ello un material de internet. Todos los demás escuchan. D6 interviene. Bueno, chicos el día de hoy vamos a continuar el tema sobre Teoría de la Motivación de Maslow. Ustedes ya deben haber leído suficiente sobre el mismo.	El profesor (cortando la participación... explica....	Liderazgo
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15		El alumno (A1) interviene... ...un material de internet	Esquematización Procedimiento de evaluación/ uso de TIC
16	Docente explica	Liderazgo	
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			

Nota. Datos tomados de la grabación de la clase al D6.

Cuadro 13 (Cont.)

Guion de observación al docente 6 D6

LÍNEA	REGISTRO DE OBSERVACION	FRASES SIGNIFICATIVAS	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA
-------	-------------------------	-----------------------	------------------------

24	Vamos a hacer un trabajo en	Organización	Liderazgo
25	equipo. Para ello se reúnen... a ver	del aula	
26	cuántos vinieron hoy....24 dice		
27	alguien. A, bien, entonces se		
	organizan en seis equipos de cuatro.		
28	D6. Ya va...esperen...no jodan	El profesor da	Liderazgo
29	chinos...esperen instrucciones que	instrucciones para	
30	ustedes son estudiantes	un trabajo en	
31	universitarios,...Bien. Van a sacar el	equipo.	
32	material que debían investigar y cada		
33	equipo elabora una síntesis de la		
34	teoría de la motivación propuesta por		
35	Abraham Maslow. Al culminar,		
36	eligen un relator por grupo quien		
37	leerá las conclusiones. Van a trabajar		
	durante 15 minutos, pues el tema ya		
	debe estar leído.		
38	Antes de que inicien el trabajo en	...profesor	Liderazgo
39	grupo, el profesor aclara conceptos	aclara conceptos...	
40	básicos de la teoría. Bien, ahora sí,	Deja a los	Liderazgo
41	organícense y trabajen. Ya	alumnos	
	vengo...D1 sale del aula.	trabajando...	
42	Los alumnos arrastran sillas	Los alumnos se	Interacción
43	mesas... se organizan y trabajan sin	organizan...	social
44	mayor dificultad. Algunos caminan	...sacan sus	Procedimiento
45	de un grupo a otro, prestando	teléfonos y leen por	de evaluación/ uso
46	material, otros sacan sus teléfonos y	allí.	de TIC
	leen por allí.		
47	Al rato, pasado 10 minutos el	El profesor	Comunicación
48	profesor se incorpora al aula	conversa con los	docente –alumno.
49	nuevamente. Llega con un video	grupos	
50	Bean. Lo instala. Pasa por algunos		
	grupos, conversa allí.		

Nota. Datos tomados de la grabación de la clase al D6.

Cuadro 13 (Cont.)

Guion de observación al docente 6 D6

LINEA	REGISTRO DE OBSERVACION	FRASES SIGNIFICATIVAS	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
51	D6 da una palmada. Bueno, chicos	...lectura de las conclusiones de cada equipo.	Esquematzación
52	ya...culminó el tiempo. Vamos ahora		
53	a la lectura de las conclusiones de		
54	cada equipo. [Los alumnos que están		
55	de espalda al profesor se voltean y se		
56	ponen de frente a él] D6 dice:		
57	empiece el equipo que desee. Así, se		
58	inicia la lectura de las conclusiones		
59	por cada grupo, sin interrupción del profesor durante la lectura.		
60	D6 va al video Bean, lo enciende y	El profesor explica la clase.	Liderazgo
61	explica la Teoría de Maslow sobre la	...va al video beam...	Procedimiento de evaluación/ uso de TIC
62	motivación. Culmina indicando a los	Pregunta a los alumnos...	Técnica de la pregunta
63	estudiantes si tienen alguna pregunta. Nadie responde.		
64	Bien. En diez minutos, van a	Asignación de actividad individual	Liderazgo
65	resolver individualmente la siguiente		
66	actividad. La escriben en una hoja		
67	con los datos y me la entregan.		
68	[Tomar una de las motivaciones de Maslow, describirla y ejemplificarla].		
69	Los estudiantes se dedican al	Los alumnos, elaboran, de manera individual, una de las motivaciones...	Representaciones referenciales
70	desarrollo de la actividad y de		
71	manera individual van entregando y se devuelven a sus asientos.		
72	D6. Bueno, esto lo reviso a ver si	...esto lo reviso a ver si comprenden bien la teoría de la motivación...	Tipo de evaluación/Evaluación formativa
73	comprenden bien la teoría de la		
74	motivación. Deben preparar una		
75	exposición individual para dentro de		
76	15 días sobre uno de los aspectos de	Preparar una exposición	Procedimiento de evaluación.
77	la teoría de la motivación de Maslow.		
78	Cada alumno preparar solo un	El profesor se despide y retira del aula.	Sistema de normas y valores.
79	aspecto. Los alumnos toman nota de		
80	la actividad. El profesor dice...		
81	bueno hasta la próxima clase. Se retira del aula. Luego salen los alumnos.		

Nota. Datos tomados de la grabación de la clase al D6.

Interpretación de la observación al docente 6 (D6)

El tema relacionado con la teoría de la motivación de Maslow constituye el eje de la clase observada al D6, de la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander de la ciudad de Cúcuta, Colombia. En la misma se consiguen elementos de las prácticas evaluativas y de las RS. Se puede decir, desde una perspectiva didáctica, que los elementos de las prácticas evaluativas conseguidos en la observación de la clase, como son los procedimientos de evaluación relacionados con el uso de las tecnologías, los aspectos didácticos y la planificación del proceso evaluativo; además de la evaluación formativa, se asocian, a los marcos pedagógicos del profesor y en el que confluyen, por tanto, aspectos didácticos.

No obstante, lo anterior, en la clase se detecta, que las prácticas evaluativas, pareciera que siguen siendo consideradas, mayoritariamente, como un proceso desvinculado de la didáctica y destinadas simplemente a medir, acreditar o certificar los resultados de aprendizajes y, por lo tanto, como un acto desprendido de las acciones propias de la enseñanza. Entonces, desde esta mirada, las prácticas evaluativas se reducen a un proceso lineal de entrega de insumos y obtención de productos y el aprendizaje estaría referido a un simple proceso de acopio de datos e informaciones, para ser reproducidas lo más fielmente posible, asumiendo que todo lo que se enseña se aprende.

El sentido de la evaluación, de este modo, está centrado en la medición del logro de objetivos curriculares, a partir de instrumentos que permiten verificar de manera empírica los objetivos alcanzados por el estudiante. Esto revela concepciones sobre evaluación que producen efectos distintos en los estudiantes. Además, en la clase se observa un liderazgo permanente del profesor, quien dirige y controla todo el proceso. Se detecta un sometimiento a sus estudiantes a procesos evaluativos cuyo sentido está dirigido por sus concepciones y preferencias, sin atender a la naturaleza del contenido a evaluar (la teoría de Maslow) o las características, dificultades y posibilidades de los estudiantes y del contexto en el cual se desarrollan.

De igual manera, en el intercambio didáctico de la clase surge la articulación entre el conocimiento disciplinario y conocimiento pedagógico. En ese intercambio emergen una serie de RS como el sistema de normas y valores, esquematización, interacción social, técnica de la pregunta y las representaciones referenciales. Es decir, que durante el proceso de enseñanza, aparecen, a lo largo de la clase, algunas construcciones mentales válidas para el docente, que informan y afectan de manera directa sus prácticas pedagógicas y por consiguiente los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Así por ejemplo, cuando el profesor dice “...Bien, ahora sí, organicéense y trabajen. Ya vengo...D1 sale del aula (D6/L40-41), entonces el sentido común puede expresar que esta acción representa el referente central del comportamiento del profesor en la cotidianidad del aula. Pues su creencia que Él es el líder configura un repertorio de supuestos y respuestas rutinarias frente al desarrollo de la clase. En este ejemplo, las creencias sobre rol en el aula, representan para el profesor una base relevante para desarrollar sus prácticas pedagógicas, las que se han arraigado de tal manera en su inconsciente que les dificulta reconocer la existencia de otras formas de realizarlas y, por lo tanto, acuden a ellas como respuestas válidas, especialmente cuando se ven enfrentados a situaciones de observación o desconocidas.

Cuadro N°14.

Categorías deductivas que emergen de la observación al D6 referidas a las Prácticas Evaluativas.

SUBCATEGORIA DEDUCTIVA	CATEGORIA DEDUCTIVA
Tipo de evaluación formativa	Dimensión pedagógica
Procedimiento de evaluación/ uso de TIC.	Dimensión pedagógica
Procedimiento de evaluación/aspectos didácticos.	Dimensión pedagógica

Nota. Fuente: datos tomados del cuadro 13

Cuadro N°15.**Categorías deductivas que emergen de la observación al D6 referidas a las Representaciones Sociales.**

SUBCATEGORIA DEDUCTIVA	CATEGORIA DEDUCTIVA
Sistema de normas y valores	Anclaje
Técnica de la pregunta	Dispersión
Comunicación docente – alumno	Poder/autoridad
Esquematización	Objetivación
Interacción social	Focalización
Liderazgo	Poder/autoridad
Representación referencial	Presión a la inferencia

Nota. Fuente: datos tomados del cuadro 13

Unidad analítica 2. Un acercamiento a las Prácticas Evaluativas y las Representaciones Sociales desde la perspectiva de los docentes producto del guion de entrevista.

Resulta importante conocer la realidad investigada desde el punto de vista de los actores evaluativos, y más específicamente de los informantes claves, con respecto a las RS de las prácticas evaluativas de los docentes adscritos a la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta Colombia. Para este fin, se realizaron entrevistas a los docentes de la Facultad de Educación, Artes y Humanidades. La información obtenida se organizó y se analizó con la finalidad de realizar el proceso de estructuración y categorización, es decir, identificar las subcategorías deductivas para luego arribar a las categorías deductivas y pertinentes con los propósitos de la investigación. Para poder identificar a los informantes claves entrevistados se utilizaron códigos: D1, D2, y D6 (corresponde a los docentes 1,2 y 6 seleccionados como informantes finales para esta investigación).

Categorías deductivas obtenidas de la entrevista al Docente 1 - D1

Categorías deductivas de las prácticas evaluativas.

Cuadro N°16.

Subcategorías de la entrevista al D1 relacionadas con prácticas evaluativas.

FRASES DEL TEXTO	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
<p>Una de las técnicas que más uso es la observación. Observo que el alumno reflexione, que el chico me llegue con preguntas que me diga profesor... (D1/L4 - 5).</p>	<p>Técnica de evaluación</p>
<p>...debería ir y volver a mirar para observar si es posible entender donde se encuentra el rojo y vuelvo y lo envié, esta reflexión constante, esas preguntas es lo que lo nos dice que la evaluación por observación la hago yo cuando veo a los estudiantes que hay (D1/L8-10).</p>	<p>Evaluación por observación/técnica.</p>
<p>También miro los que toman apuntes, otros no toman apuntes, otros graban, otros no hacen absolutamente nada (D1/L11-12).</p>	<p>Procedimiento de evaluación.</p>
<p>Estas pruebas de observación no son fáciles, entonces yo también hago pruebas psicométricas,... (D1/L25-26).</p>	<p>Técnicas y procedimientos de evaluación.</p>

<p>... yo no llego al azar a hacer una observación, llego con preguntas previas que me permitan ayudar dentro del procedimiento y así alguna que se me escape en este momento (D1/L30-32).</p>	<p>Procedimiento de evaluación.</p>
<p>... para mí en la universidad que no está escrito, un estudiante que me haya sacado cuatro, cinco o más de cuatro, cinco en el primer previo, en el segundo previo cuatro, cinco o más de cuatro cinco... dos no tengo yo porque estarlo jodiendo por el contrario es el que me colabora, es el que está atento y cuando le hago la evaluación tenga la seguridad que él siempre me va a contestar bien, este cinco no es para los mediocres... (D1/L60-66).</p>	<p>Calificaciones Evaluación sumativa-cuantitativa.</p>
<p>... estoy en un ámbito de discusión con el estudiante,... evaluar por eso no es calificar (D1/L106-107).</p>	<p>Procedimiento de evaluación</p>
<p>Esto me está diciendo profe que las reglas de juego son reglas... por eso se llama, (D1/L131-134).</p>	<p>Procedimiento de evaluación</p>
<p>... autoevaluación yo le fijo reglas y al final del semestre salen reglas para autoevaluarse... (D1/L141-142).</p>	<p>Tipos de evaluación</p>
<p>... porque venimos a subir notas no a bajar...como docentes, debemos estar preparados para estos casos... (D1/146-147).</p>	<p>Evaluación sumativa/cuantitativa</p>

Nota. Datos tomados de la grabación de la entrevista.

Interpretación de la entrevista al D1 relacionado con sus prácticas evaluativas.

Las prácticas evaluativas dentro del quehacer académico en la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander, es un ejercicio que promueven los profesores como parte de su hacer didáctico, desde la cotidianidad de las asignaturas que se dictan diariamente en todas sus jornadas académicas. En estas prácticas evaluativas, en palabras del profesor informante D6 están relacionadas con las técnicas e instrumentos de evaluación, los procedimientos, los tipos de evaluación y las calificaciones asociadas a la evaluación sumativa en el paradigma cuantitativo. En tal sentido, la evaluación es un proceso permanente aplicado dentro de la institución; con el fin de fomentar e incrementar la actualización e innovación propias de la renovación tecnológica y científica, y el mejoramiento continuo en la calidad de programas orientados al desarrollo y formación integral del estudiante.

En el marco de la investigación, se han podido observar distintas características de las prácticas evaluativas que se desarrollan en la Facultad, así como también la aplicación de múltiples modelos pedagógicos dirigidos desde los lineamientos institucionales particulares, como también de los propios modelos de enseñanza que traen consigo los docentes; por haberlos aprendido con el transcurso de los años de práctica docente, pero también por la preparación y preocupación que cada uno de ellos siente a la hora de comprometerse en este ejercicio de la enseñanza, la educación y la formación de hombres y mujeres con ansias de superación.

Cuadro N°17.

Categorías deductivas de las Prácticas Evaluativas que emergen de la entrevista al D1.

SUBCATEGORIA DEDUCTIVA	CATEGORIA DEDUCTIVA
Técnica de evaluación	Dimensión pedagógica
Procedimiento de evaluación.	Dimensión pedagógica
Evaluación sumativa-cuantitativa	Dimensión epistemológica
Tipos de evaluación	Dimensión pedagógica

Nota. Fuente: Datos tomados del cuadro 16

Categorías deductivas de las Representaciones Sociales

Cuadro N°18.

Subcategorías de la entrevista al D1 relacionadas con Representaciones Sociales.

FRASES DEL TEXTO	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
... generalmente nunca están interesados siempre es la técnica de la pregunta, si usted está haciendo trabajo de observación usted puede irse allá y logra ver que el tipo esta con el celular y hágale preguntas no le diga esconda el celular (D1/L14-17).	Técnica de la pregunta. Sistema de normas y valores
... no le entiendo la pregunta estaba chateando, esas preguntas me van a obligar a que él vuelva con la atención pero depende de mí carreta, depende de mí argumentación... (D1/L19-21).	Sistema de normas y valores Naturalización
... llevo con preguntas previas que me permitan ayudar dentro del procedimiento y así alguna que se me escape en este momento... (D1/L31-32).	Técnica de la pregunta

... el estudiante si le da la oportunidad de actuar, de involucrase en los procesos estaría aún mejor... (D1/L49-50).	Interacción social
... el estudiante en la medida que se involucra participará en los sentidos que le dan y le hago un cuento sencillo y formal... (D1/L75-76).	Interacción social
... saquen el cuaderno, le pregunta a todos; veintiocho dividido en siete, cuatro por siete, veintiocho a veintiocho cero, cuatro profe, dice no pero Juanito, quien de los estudiantes tiene una respuesta diferente Juanito dice yo profe, como así Juanito cuanto le dio a usted, a mí me dio trece hay que demostrarlo, estoy demostrando en este momento todos los procesos anteriores... (D1/L85-89).	Liderazgo

Nota. Datos tomados de la grabación de la entrevista.

Cuadro 18 (Cont.)

Subcategorías de la entrevista al D1 relacionadas con Representaciones Sociales.

FRASES DEL TEXTO	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
... estoy confrontando respuestas, estoy determinando los estudiantes y estoy en un ámbito de discusión con el estudiante... (D1/105-107).	Comunicación docente alumno
Juanito sabe dividir, si, Juanito sabe multiplicar, sí, pero Juanito tiene un problema de unidades que no ha manejado tiene lo que llamamos en términos pedagógicos una discalculia, las cantidades la ubica de manera diferente... (D1/L124-126).	Construcción selectiva
... pero un estudiante que lo confronte a usted así él este mal es capaz de confrontarlo para ganar espacio y saber desde que punto de vista él juega en los procesos de autoevaluativa, fortalezas, debilidades proceso de mejoramiento... (D1/L149-153).	Comunicación docente alumno

Nota. Datos tomados de la grabación de la entrevista.

Interpretación de la entrevista al D1 relacionado con las Representaciones Sociales.

La teoría de las representaciones sociales se refiere a la construcción social de epistemologías del sentido común en la historia de la interacción y la comunicación entre grupos. En tal sentido, surgen en el estudio que se lleva a cabo, de la entrevista al D1, algunos elementos caracterizadores de las RS, tales como la técnica de la pregunta,

sistema de normas y valores, la naturalización, la interacción social, el liderazgo, la comunicación docente – alumno y la construcción selectiva.

La representación surge, en el contexto de la investigación, como resultado de la dificultad con la que se enfrentan los profesores a sus prácticas evaluativas, en tanto son miembros de grupos, para relacionarse con contenidos socialmente problemáticos, como son los contenidos a desarrollar en sus clases. El situar a las representaciones sociales en un marco áulico implica reconocer al estudiante y al profesor como agentes constructores de sentidos en un espacio donde se establecen distintos acuerdos. Lo social requiere interpretaciones y no simples explicaciones causales. La idea de integrar conceptualmente prácticas evaluativas y representaciones sociales, es porque las prácticas evaluativas se fundamentan en sistemas de conocimiento compartidos.

Cuadro N°19.

Categorías de Representaciones Sociales que emergen de la entrevista al D1.

SUBCATEGORIA DEDUCTIVA	CATEGORIA DEDUCTIVA
Técnica de la pregunta	Dispersión
Sistema de normas y valores	Anclaje
Naturalización	Objetivación
Interacción social	Focalización
Liderazgo	Poder/autoridad
Comunicación docente- alumno	Poder/autoridad
Construcción selectiva	Objetivación

Nota. Fuente: Datos tomados del cuadro 18

Categorías deductivas obtenidas de la entrevista al Docente 2 - D2

Categorías deductivas de las prácticas evaluativas.

Cuadro N°20.

Subcategorías de la entrevista al D2 relacionadas con prácticas evaluativas.

FRASES DEL TEXTO	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
En esas prácticas evaluativas empezamos he, a entender como un proceso de formación integral donde veamos en el estudiante el desarrollo de esas habilidades para dar una valoración cualitativa y cuantitativa (D2/L23 - 25).	Paradigma cualitativo Paradigma cuantitativa

<p>[...] podemos evaluar a través de una entrevista, a través de conversatorios...heeee algunas técnicas grupales que también son importantes para mirar esa expresión oral de los jóvenes y encontramos también las evaluaciones tipo prueba saber pro, no... (D2/L26-30).</p> <p>En esas prácticas evaluativas empezamos he, a entender como un proceso de formación integral donde veamos en el estudiante el desarrollo de esas habilidades para dar una valoración cualitativa y cuantitativa (D2/L23 - 25).</p>	<p>Técnicas de evaluación</p> <p>Paradigma cualitativo</p> <p>Paradigma cuantitativa</p>
<p><i>Nota.</i> Fuente: datos tomados de la grabación de la entrevista.</p>	

Cuadro 20 (Cont.)

Subcategorías de la entrevista al D2 relacionadas con prácticas evaluativas.

FRASES DEL TEXTO	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
<p>[...] podemos evaluar a través de una entrevista, a través de conversatorios...heeee algunas técnicas grupales que también son importantes para mirar esa expresión oral de los jóvenes y encontramos también las evaluaciones tipo prueba saber pro, no... (D2/L26-30).</p>	<p>Técnicas de evaluación</p>
<p>...para mirar esas competencias que tiene el estudiante y mirar ese nivel crítico, del estudiante, el razonamiento que él tiene, hee manejamos unos ítems de 25 a 30 preguntas o cuestionarios para poder afi... (D2/L30-32).</p>	<p>Instrumentos de evaluación</p>
<p>...y observar e identificar si el estudiante verdaderamente ha afianzado los contenidos, los aprendizajes, porqueeee... es importante que el estudiante se apropie de los conceptos. (D2/L32-35).</p>	<p>Responsabilidad social sobre el sentido y uso de la evaluación.</p>
<p>Y nos enfocamos haciaaaa un equilibrio, no, o sea, porque vamos a mirar es una evaluación formativa e integral del educando (D2/L42-43).</p>	<p>Evaluación formativa</p>
<p>La universidad, en la universidad se califica de 1 a 5, entonces el estudiante cuando obtiene una nota de 0 a 2.9 indica que tiene falencias, ... para poder estar con un</p>	<p>Evaluación sumativa</p>

promedio bien, que se pueda sostener en la universidad, entonces, pues, de 3 ya la asignatura se puede ganar... Pero para mantener el promedio la universidad es estricta, exigente y el estudiante debe obtener un promedio de 4, de 4.2, (D2/L47-54).

<p>Cuando el estudiante no obtiene una nota satisfactoria pues hay que hacer como un plan de mejoramiento, no, o sea buscar recursos, estrategias, para que el he, reconozca cual es el error y se hagan actividades de retroalimentación. (D1/L58-62).</p>	<p>Evaluación formativa</p>
---	------------------------------------

<p>Si... entonces se le da más libertad al estudiante y él puede utilizar otras estrategias para poder estudiar bien y obtener una calificación más alta,... (D2/L-54).</p>	<p>Paradigma cualitativo</p>
---	-------------------------------------

<p>Hay que llevar al estudiante para que elabore esa síntesis y se pueda trabajar a través de un micro relato, por ejemplo, yo aplico mucho esa estrategia cuando se va a evaluar. (D2/L107-109).</p>	<p>Procedimiento de evaluación</p>
---	---

Nota. Fuente: datos tomados de la grabación de la entrevista.

Cuadro 20 (Cont.)

Subcategorías de la entrevista al D2 relacionadas con prácticas evaluativas.

FRASES DEL TEXTO	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
<p>Acostumbro mucho a explicarle muy bien a los estudiantes esos contenidos, si... a través de encuentros magistrales, a través de socializaciones para que verdaderamente él se apropie y pueda presentar un previo, un quis, y que encuentre como resultados excelentes no... para que el siga con ese estudio que está haciendo. (D2/L213-217).</p>	<p>Paradigma cualitativo</p>

Nota. Fuente: datos tomados de la grabación de la entrevista

Interpretación de la entrevista al D2 relacionado con sus prácticas evaluativas.

En esta entrevista, la cual corresponde con la descripción de las prácticas docentes, de una profesora adscrita a la Facultad de Educación Artes y Humanidades de la universidad donde se efectuó la recolección de los datos, se puede decir que, cuando un docente universitario valora el trabajo que ha hecho un alumno, está haciendo prácticas evaluativas. Cuando la persona entrevistada, hace alusión a la importancia de ver la evaluación como un proceso de formación integral, se puede pensar que las mejoras que se van realizando en una determinada producción del estudiante deben llevar al docente hacia la búsqueda de la formación para la vida profesional, lo cual se emparenta con la construcción de nuevos conocimientos, tanto por parte del educador como del estudiante en formación.

En este sentido, surge la evaluación formativa, la cual se asocia, en este estudio, a la dimensión pedagógica de las prácticas evaluativas. Se observa, en el texto de la entrevista, que la profesora enmarca la evaluación al servicio de quien aprende. Esto le permite contribuir con el desarrollo intelectual, afectivo, moral y social del aprendiz. Las prácticas evaluativas constituyen, desde la cosmovisión de la informante, todo un proceso de constatación y valoración permanente cuya finalidad es optimizar la enseñanza y el aprendizaje del estudiante, donde el profesor no se asume como mero calificador. Más bien, la evaluación formativa, aparece como un procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzarlo durante el propio proceso.

Surge además, en la entrevista, el término retroalimentación, que se constituye en un elemento característico, sin el cual no se podría hablar de evaluación formativa. La retroalimentación, como práctica evaluativa, permite al docente ofrecer comentarios al alumnado sobre lo que ha hecho y sugerencias sobre lo que podría mejorar en el siguiente elemento del trabajo. Es decir, no sirve solamente como información, sino es crucial en ese proceso de aprendizaje del alumnado.

Un investigador educativo, podría comparar la retroalimentación como la comida que alimenta los órganos del cuerpo humano, incluido el cerebro. La retroalimentación, como proceso de evaluación formativa podría relacionarse con la preparación de una

bandejita de comida, el cocinero quiere que sus comensales se alimenten, que disfruten con su menú, lo saboreen y lo degusten con placer; igual que el profesor, en la universidad, que hace uso de la retroalimentación, pretende que el alumnado apruebe, pero sobre todo que aprenda, interiorice y desarrolle a lo largo de todo el proceso de enseñanza las competencias que le serán necesarias en su futura práctica profesional. Para ello, durante la preparación de la comida, el cocinero va probando y explorando los ingredientes, esforzándose para que el alimento quede bien y guste a los invitados. Todo este proceso está basado en una evaluación formativa, cuya retroalimentación es permanente. De igual forma, el docente, que hace uso de la evaluación formativa con convicción de ayuda, como ocurre con la profesora entrevistada, trabaja duro para que los estudiantes puedan corregir sus errores, regularlos y reorientar sus aprendizajes de la manera más productiva.

Emerge, también, en la entrevista al D2, el uso de técnicas e instrumentos de evaluación. Bien, siguiendo en términos comparativos de la evaluación con la preparación de alimentos; en esta parte se podría decir que, así como el cocinero usa cuchillos, ollas y otros utensilios de cocina, como instrumentos básicos, para ejecutar la técnica de la preparación del alimento; el profesor puede usar cuestionarios, escalas, listas de chequeo y otros, como instrumentos para la técnica necesaria en sus prácticas evaluativas. Al hacer mención a las técnicas e instrumentos de evaluación, la entrevistada, pretende exponer una serie de herramientas que sirven al profesorado para poder recoger la información necesaria en el proceso de evaluación. Así, emergen en la entrevista las técnicas de observación y pruebas. Y, algunos ejemplos de instrumentos como pruebas pro, previos, trabajo escrito, ensayo, informe diario, portafolio y micro relatos.

Todo lo anterior, durante la conversación con la D2, lleva a los paradigmas cuantitativos y cualitativos relacionados con la dimensión epistemológica de las prácticas evaluativas, tal como son analizadas en esta investigación. Ahora bien, cuando se hace alusión a lo cualitativo y cuantitativo de la evaluación, esto significa que el profesor tiene que traducir las valoraciones cualitativas relacionadas con el aprendizaje de su alumnado en términos cuantitativos, que en la universidad Francisco

de Paula Santander, consiste en una escala que va de 0 a 5. Así la profesora entrevistada menciona:

“...La universidad, en la universidad se califica de 1 a 5, entonces el estudiante cuando obtiene una nota de 0 a 2.9 indica que tiene falencias, que tiene dificultad, que debe mejorar esos resultados, porque ya para poder estar con un promedio bien, que se pueda sostener en la universidad, entonces, pues, de 3 ya la asignatura se puede ganar, no a partir de 3. Pero para mantener el promedio la universidad es estricta, exigente y el estudiante debe obtener un promedio de 4, de 4.2, porque ya sacar un 3 pues es como muy bajito, si, o sea, ya el estudiante no se puede catalogar, no se puede reconocer como un estudiante que tiene ese potencial, que en verdad ha estudiado ha aplicado esos métodos de estudio, porque muchas veces cuando el estudiante no obtiene una nota satisfactoria pues hay que hacer como un plan de mejoramiento (D2/L48-60).

Entonces, se está hablando del doble juego que existe en el ámbito de las prácticas evaluativas, entre lo cualitativo, (el plan de mejoramiento) y lo cuantitativo, (las calificaciones). La calificación está basada en una evaluación sumativa, pues ésta última debe antecederla, pero también aparecen, en la entrevista, procesos de evaluación que no conllevan calificación. Uno de los aspectos necesarios a resaltar, de esta entrevista, es que el alumnado no aprende con los procesos de calificación, sino con los de evaluación.

De la entrevista al D2, también se extrae el aspecto relacionado con los procedimientos de evaluación, que se insertan en la dimensión pedagógica de las prácticas evaluativas. Así, por ejemplo, se encuentra en el texto de la entrevista: “Hay que llevar al estudiante para que elabore esa síntesis y se pueda trabajar a través de un micro relato, por ejemplo, yo aplico mucho esa estrategia cuando se va a evaluar (D2/L107-109).

La elaboración de síntesis o micro relatos, usados por la profesora en sus prácticas evaluativas, se constituye en procedimientos de evaluación basados en la observación que, en la mayoría de los casos, los profesores hacen el vaciado de la evaluación en listas de control. En la conversa, emergen distintos procedimientos de evaluación, como discusiones en grupo, diálogos grupales, entrevistas con grupos de trabajo, entrevistas individuales, aportaciones y producciones del alumnado, las pruebas orales,

entre otros. Esta terminología se encuentra asociada, en la universidad, tanto a la evaluación formativa como la sumativa.

Se detecta, en la entrevista, un fuerte peso en el examen, en las pruebas pro, por lo cual las prácticas evaluativas, siguen sujetas a los modelos más tradicionales que tienen los docentes sobre el evaluar. Pareciera que solo valen las calificaciones en las distintas áreas de conocimiento, que los procesos del estudiante, gozan de cierta carga de incertidumbre. La evaluación cuantitativa absorbe la mejor parte de la energía de los alumnos y los docentes y, por consiguiente, no deja mucho para la innovación.

Otra de las ideas que surge de la entrevista es la responsabilidad social lo cual lleva a la dimensión ética de los procesos evaluativos. Se puede decir que una verdadera educación y formación universitaria conlleva el sentido de responsabilidad, tanto en la formación de los estudiantes, como en el docente. Es decir, que todos los actores que intervienen en ese proceso, son responsables. Responsables, de lo bueno y de lo malo que sale a la sociedad. Si los docentes carecen de la capacidad de responder con calidad a los retos y necesidades sociales, quedaría a la deriva la misión por la que trabajan. Enseñar con principios éticos y morales significa diferenciar el ser y el tener, en contraposición a la cultura egocentrista e individualista dominante. Al hablar de responsabilidad social, se piensa en una universidad que revaloriza el orden, la disciplina y el trabajo. Infunde responsabilidad, honestidad, tolerancia y solidaridad. Un buen docente debe enseñar humanizando el conocimiento, fomentando la reflexión crítica, con propuestas adecuadas que lleven a un mejor orden social.

Cuadro N°21.

Categorías deductivas de las Prácticas Evaluativas que emergen de la entrevista al D2

SUBCATEGORIA DEDUCTIVA	CATEGORIA DEDUCTIVA
Proceso de formación integral	Dimensión epistemológica
Evaluación formativa	Dimensión pedagógica
Técnicas e instrumentos de evaluación	Dimensión pedagógica
Valoración cuantitativa	Dimensión epistemológica
Valoración cualitativa	Dimensión epistemológica

Procedimientos de evaluación	Dimensión pedagógica
Responsabilidad social sobre el	Dimensión ética
sentido y uso de la evaluación.	

Nota. Fuente: Datos tomados del cuadro 20.

Categorías deductivas de las Representaciones Sociales.

Cuadro N°22.

Subcategorías de la entrevista al D2 relacionadas con Representaciones Sociales.

FRASES DEL TEXTO	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA
Eso no quiere decir que el pro..esas evaluaciones no se manejen las habilidades del ser humano, si manejamos la dimensión afectiva, la dimensión social, la dimensión cognitiva, y todo ese desarrollo que tiene el ser. Y nos enfocamos haciaaaa un equilibrio, no, o sea, porque vamos a mirar es una evaluación formativa e integral del educando (D2/L39-43).	Sistema de normas y valores

Nota. Datos tomados de la grabación de la entrevista.

Cuadro 22 (Cont.)

Subcategorías de la entrevista al D2 relacionadas con Representaciones Sociales.

FRASES DEL TEXTO	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA
[...] Siii, al estudiante, antes de iniciar la prueba se le explican esos criterios, no, es decir, en un valor cuantitativo cuánto vale cada ítem y luego se hace una revisión para poder dar un resultado cuantitativo (D2/L44-48).	Comunicación docente-alumno
[...] cuando el estudiante no obtiene una nota satisfactoria pues, hay que hacer como un plan de mejoramiento, no, o sea buscar recursos, estrategias, para que el he, reconozca cual es el error y se hagan actividades de retroalimentación (D2/L58-62).	Liderazgo
[...] y... viendo esa, esos resultados hoy en día se le da más participación al estudiante, también, en ese proceso evaluativo (D2/L90-91).	Participación del estudiante
Hoy en día ya hay más empatía entre el docente y el estudiante y eso hace que, que el estudiante se motive, porque vemos que hoy en día los docentes se preocupan mucho (D2/L94-96).	Liderazgo
[...] pues a veces cuando las preguntas se plantean de una manera muy, he... literal, el estudiante tiene más ventaja en responder, si... a esa preguntas, heee por qué, porque se observa que el estudiante a veces se vuelve muy memorístico (D2/L100-103).	Técnica de la pregunta

[...] cuando nosotros planteamos enunciados donde el estudiante tenga esa capacidad de argumentar, de proponer, si... entonces se le da más libertad al estudiante y él puede utilizar otras estrategias para poder estudiar bien y obtener una calificación más alta (D2/L105-109).	Representaciones referenciales
[...] hoy en día más... como más confianza entre el estudiante y el docente. O sea, el estudiante interactúa en el aula, es como más líder... si el proceso de interacción yo veo que va relacionado es con esas relaciones intra e interpersonales (D2/L113-117).	Interacción social
[...] es decir; hay un buen dialogo entre el estudiante y docente, hay docentes que son muy, heee... comprensivos, si... hay docentes que escuchamos bien al estudiante, que queremos ayudarlo en esas determinadas situaciones que se le presentan (D2/L118-121).	Comunicación docente – alumno

Nota. Datos tomados de la grabación de la entrevista.

Cuadro 22 (Cont.)

Subcategorías de la entrevista al D2 relacionadas con Representaciones Sociales.

FRASES DEL TEXTO	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA
[...] esas prácticas se han convertido como en un marco de la familiaridad, de la asertividad, si... porque también uno observa que depende como de la línea o del plan de estudio del docente (D2/L121-125).	Interacción social
[...] uno trata de entender al estudiante, de escucharlo de darle como esas herramientas para que él pueda enfrentarse a esos retos que se le presentan en la vida (D2/L127-129).	Liderazgo
[...] porque el estudiante a través de la organización de esquemas puede, hee... organizar rápido sus ideas, el estudiante puede responder a cualquier pregunta, porque ya tiene un proceso muy organizado (D2/L133-137).	Esquematización
Porque muchas veces cuando el estudiante ve que el docente le da un pdf, y lo debe leer, entonces, el docente también... es responsabilidad del docente enseñarle esas estrategias (D2/L144-146).	Responsabilidad social
[...] así puede enfrentarse el a estos retos de la vida, si para que el estudiante no solamente se vuelva tan teórico, sino para que el a través de esa teoría pueda dar solución a las situaciones que se le van presentando (D2/L149-151).	Construcción selectiva
[...] que muchas veces el estudiante no se puede defender ante cualquier evaluación, es decir, no encuentra resultados	Naturalización

buenos o adecuados, porque, porque él no tiene hábitos de estudio (D2/L161-164).	
A mí me parece que eso es relevante en una prueba, pero no que el estudiante piense como dice el docente, si... o como quiera el docente, sino que le demos también la oportunidad al estudiante para que el organice esas ideas (D2/L181-183).	Liderazgo
[...] uno se da cuenta que hay docentes que utilizan pruebas muy complicadas de tal manera que el estudiante ni entiende lo que está leyendo, porque el docente lo que quiere es como colocarle esa cascarita. (D2/L189-191).	Poder coercitivo
A mí me interesa es que el estudiante se enamore de la lectura, que el estudiante se enamore de su carrera, que el estudiante le guste ir a la universidad y que el estudiante se esfuerce (D2/L193-195).	Sistema de normas y valores
<i>Nota.</i> Datos tomados de la grabación de la entrevista.	

Cuadro 22 (Cont.)

Subcategorías de la entrevista al D2 relacionadas con Representaciones Sociales.

FRASES DEL TEXTO	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA
[...] pues uno ve casos de docentes, donde el estudiante deserta,... entonces uno trata desde su experiencia o su preparación, su formación académica para que el estudiante verdaderamente, estudie (D2/L199-205).	Liderazgo
Entonces uno debe como tratar de hacer esas preguntas para que el estudiante responda, pero no como uno quiera no....sino que verdaderamente apunte y se relacione con los contenidos(D2/L208-212).	Técnica de la pregunta
Acostumbro mucho a explicarle muy bien a los estudiantes esos contenidos, si... a través de encuentros magistrales, a través de socializaciones (D2/L213-214).	Interacción social

Nota. Datos tomados de la grabación de la entrevista.

Interpretación de la entrevista al D2 sobre las Representaciones sociales.

De la entrevista al D2, se extrae, los aspectos relacionados con las representaciones sociales. En tal sentido, se inicia esta sección con la interpretación del sistema de normas y valores, los cuales se insertan en el Anclaje propuesto por Moscovici. Por todos, quienes, conocen el sistema de educación superior, es sabido que el aula de clases universitaria siempre ha sido considerada como un tipo de ambiente en el que

interactúan, por un lado, los estudiantes quienes ejercen el papel de participantes de un proceso de adquisición de conocimientos de orden académico, personal y social, que frecuentemente deben mostrar competencias en el aprendizaje de tales conocimientos; y, por otro lado, los profesores, quienes tienen la responsabilidad de guiar, mediar o facilitar dicho proceso académico.

Entonces, más allá de la experiencia formal de enseñanza y de aprendizaje en la que participan tanto docentes como estudiantes, el aula de clases es vista, desde la versión de la profesora entrevistada, como un ambiente con una ecología particular en la que el éxito del proceso académico, puede depender de un buen uso de la normativa y de los valores que, frecuentemente, se deben discutir en la universidad.

El aula de clase, es vista como espacio multidimensional en el que hay personas, actividades, metas, presiones de tiempo, recursos a compartir. Donde, incluso [...] muchas veces el estudiante no se puede defender ante cualquier evaluación, (D2/L161-164). Pues es el docente quien debe atender a las interrupciones de clase, la participación de sus estudiantes, la estimación del tiempo y responder interrogantes. Pues, en torno a normas y valores en el aula de clases se va generando su propia historia, como curso, en función de las actuaciones de estudiantes y docentes.

El aula de clase universitaria, en tanto, se trata de un entorno en el que las personas establecen diversas transacciones, las normas y valores como sistema, juegan un papel primordial. Pues a través de normas y valores se pone en escena aquellos saberes que los estudiantes traen como sujetos pertenecientes a una comunidad o cultura particular. De allí que, el entorno que se genera en el aula de clases universitaria, también sea un espacio donde se ponen en acción las normas y los valores personales, como sistemas de creencias que orientan la conducta de los estudiantes.

Emerge, también, en la entrevista, la comunicación docente- alumno el liderazgo y el poder coercitivo, aspectos creados por el investigador de este estudio como una noción de representación social que muy bien se puede enmarcar bajo la denominación de Poder/autoridad. Entonces, las dinámicas de poder en el aula abordadas en este trabajo, muestran un contraste, desde el cual los docentes generan acciones para asegurarse el poder en el aula de clase.

En la entrevista salta la noción de poder/autoridad, como un aspecto categorial, pues como dice el D2, [...] uno se da cuenta que hay docentes que utilizan pruebas muy complicadas de tal manera que el estudiante ni entiende lo que está leyendo, porque el docente lo que quiere es como colocarle esa cascarita. (D2/L189-191). Es decir que la autoridad, también le permite al docente, decidir cuáles aspectos evaluar y cuáles no; tomar decisiones respecto de los contenidos a evaluar, sin tener que consultar al estudiante. Aunque se podría pensar que en el aula de clase universitaria, es sólo el profesor quien realiza un pleno ejercicio de poder y autoridad, se puede decir, a partir de elementos de la entrevista, que no solo él lo hace, pues también emerge la participación del alumno, aunque, a fin de cuentas, por normativa, es el profesor quien decide las calificaciones del estudiante.

En la entrevista, efectuada a la informante D2, aparece la técnica de la pregunta, que aun cuando es un aspecto pedagógico, en esta investigación se asume como subcategoría, de la categoría deductiva dispersión de la información en el marco de las Representaciones Sociales. La técnica de la pregunta como un tipo de pensamiento de las RS desempeña funciones sociales definidas, orientando la construcción de la realidad, guiando las conductas y las relaciones sociales entre los individuos. La técnica de la pregunta, tal como se observa en la entrevista, puede permitir al docente, contribuir con la discusión para que el estudiante se interese en participar.

Para formular preguntas, que lleven a que los estudiantes se interesen en la participación de la clase, es necesario elegir las palabras precisas, que no den margen a dudas o confusiones. Conviene siempre utilizar palabras cuyo significado sea el mismo para todos los participantes. Algunas veces, parafraseando, a la entrevistada, las palabras suscitan también la confusión y originan respuestas ajenas a lo que el profesor quiso preguntar.

Por otra parte, emerge del guion de la entrevista, los procesos de interacción social, los cuales están relacionados con la focalización. Es así que se puede apreciar interacción cuando la entrevistada menciona que: Acostumbro mucho a explicarle muy bien a los estudiantes esos contenidos, si... a través de encuentros magistrales, a través de socializaciones (D2/L213-214). La interacción puede superar las acciones de

los estudiantes en las aulas de clase, pues como seres sociales, los estudiantes actúan en respuesta a las ideas y conductas de los demás individuos o grupos.

Gracias a la interacción social, en las aulas de clase pueden surgir ideas y expectativas compartidas en procesos de comunicación constante. Entonces, la interacción social emerge como las creencias de las estudiantes y profesores que dependen de creencias de los otros y de cada uno de ellos. Vendría a ser la actuación del profesor en respuesta a los estudiantes. La adquisición de las capacidades necesarias para la interacción social, se conoce como socialización. En este proceso se toma conciencia de la estructura social que rodea al individuo. La construcción de las habilidades sociales se da por la interacción de variables personales, ambientales y culturales.

Asimismo, emerge la esquematización y la construcción selectiva que llevan a la Representación Social de objetivación. Por lo tanto, se puede apreciar en la entrevista, que los profesores, como sujetos de una realidad sociocultural, llevan al aula representaciones que han sido forjadas en su sociedad de pertenencia acerca de muchos conceptos que se han filtrado por múltiples canales de comunicación y difusión. Y, como puede apreciarse, aunque las representaciones sociales se manifiestan en diferentes dominios del conocimiento, en las prácticas evaluativas deben ser muy tenidas en cuenta.

Por otra parte, las representaciones referenciales corresponden a la presión a la inferencia, que como RS, la inferencia permite deducir información de aquello que viene en el proceso de enseñanza. Con la inferencia se puede establecer una relación en términos de premisas y conclusión. Lo implícito caracteriza la inferencia, puesto que se trata de ideas y opiniones, que no aparecen literalmente en ningún contexto y la persona debe derivarlas, a partir de sus conocimientos y vivencias.

Cuadro N°23.

Categorías de Representaciones Sociales que emergen de la entrevista al D2.

SUBCATEGORIA DEDUCTIVA	CATEGORIA DEDUCTIVA
Sistema de normas y valores	Anclaje

Comunicación docente- alumno	Poder/autoridad
Liderazgo	Poder/autoridad
Poder coercitivo	Poder/autoridad
Técnica de la pregunta	Dispersión
Interacción social	Focalización
Esquematización	Objetivación
Construcción selectiva	Objetivación
Representaciones referenciales	Presión a la inferencia

Nota. Fuente: Datos tomados del cuadro 22

Categorías deductivas obtenidas de la entrevista al Docente 6 – D6

Categorías deductivas de las prácticas evaluativas.

Cuadro N°24.

Subcategorías de la entrevista al D6 relacionadas con prácticas evaluativas.

FRASES DEL TEXTO	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
... he venido recorriendo algunas situaciones que me interesan plantear; primero todo el mundo quiere hablar de evaluación pero sigue calificando... (D6/29-30)	Paradigma cuantitativo
Yo soy de la idea que cuando los profesores quieren hablar de calificación generalmente tenemos que hablar de retrospectión qué es y cómo se conoce el concepto de evaluación... (D6/34-35)	Paradigma cuantitativo
... lo que se llaman tipos o clases de evaluación y después de tener los tipos o clases de evaluación estaríamos hablando entonces de formas de instrumentos que nos permitan mejorar los procesos evaluativos (D6/37-40)	Tipos de evaluación
... para mí la evaluación cumplen tres principios fundamentales un principio fundamental es ratifica y principalmente cuando hablamos de evaluación ratifica los aciertos... (D6/L54-56). El segundo elemento es que corrige errores... (D6/L62). Y el tercer principio que para mí es fundamental, es si persisten los errores quiere decir que definitivamente en prácticas pedagógicas significa reorientar el proceso... (D6/71-73).	Responsabilidad social sobre el uso y sentido de la evaluación
... la evaluación es un proceso que indudablemente requiere actividades y formas para que el estudiante valore sus aspectos determine sus situaciones y pueda avanzar en sus procesos (D6/76-78).	Procedimiento de evaluación
En términos generales la evaluación es certificar yo puedo decir si tiene la habilidad o no... (D6/L79-80)	Paradigma cualitativo Paradigma cuantitativo

Nota. Datos tomados de la grabación de la entrevista.

Cuadro 24 (Cont.)

Subcategorías de la entrevista al D6 relacionadas con prácticas evaluativas.

FRASES DEL TEXTO	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
<p>... me preguntaría entonces que clases de evaluaciones hay para poder determinar el tipo de instrumento que yo utilizo, cuando hablamos de los tipos o las clases de evaluación yo puedo hablar de auto evaluación, reflexión de sí mismo sobre las posibilidades, las fortalezas, las debilidades y lo que puedo mejorar... cuando hablo de autoevaluación me puedo pasar a la coevaluación que implica una visión del otro con el otro... (D6/111-117).</p>	Tipos de evaluación
<p>También hay una evaluación formativa, la evaluación formativa no solo le interesan sus resultados, sino como lo decía anteriormente tiene que ver cómo va el estudiante, como ha avanzado el estudiante, que dificultades tiene frente a eso y de qué manera mis acciones permiten mejorar al estudiante... (D6/138-141).</p>	Evaluación formativa/tipos de evaluación
<p>... si al final el chico es capaz de presentarme el portafolio, no solo lo presenta me entra en contradicciones es capaz de explicarme estoy haciendo un proceso de evaluación con portafolio que nunca lo hemos tenido en cuenta... (D6/160-163).</p>	Técnicas e instrumentos de evaluación
<p>... entonces yo puedo usar evaluación de selección múltiple, quiere decir que tengo una pregunta y varias respuestas... (D6/171-173).</p>	Técnicas e instrumentos de evaluación
<p>... entonces yo no puedo colocarle cero a un estudiante en una asignatura porque al menos tiene su nombre, al menos conoce sus procesos, sabe quién es y además sabe que está haciendo en el aula (D6/179-182).</p>	Responsabilidad social sobre el sentido y uso de la evaluación
<p>... el ensayo consiste no en darle la pauta, se le da el tema pero el estudiante hace una introducción... (D6/218-219).</p>	Técnica e instrumento de evaluación
<p>Puede haber pruebas de observación, yo juego mucho con la observación... (D6/L234).</p>	Técnica e instrumento de evaluación

Nota. Datos tomados de la grabación de la entrevista.

Interpretación de la entrevista al D6 relacionado con sus prácticas evaluativas.

La entrevista al D6, genera una serie de situaciones interpretativas que llevan a pensar en un docente altamente teorizador. Esto por cuanto, en su discurso, se detecta

elementos caracterizadores de prácticas pedagógicas cargadas de un mundo epistémico pues dice “...he venido recorriendo algunas situaciones que me interesan plantear; primero, todo el mundo quiere hablar de evaluación pero sigue calificando... (D6/29-30).

Las frases del D6 reflejan un contexto que va y viene entre lo cualitativo y lo cuantitativo. En términos cuantitativos los docentes universitarios se adaptan a las normativas, en tanto todas las universidades, y particular la casa de estudios superiores objeto de estudio, se plantean calificar al estudiante con puntajes, que en este caso van del 00 al 5, por ello este paradigma de evaluación no deja mayores dificultades. La cuestión se plantea cuando se trata de ir más allá de lo numérico y ver los procesos que desarrolla el estudiante para llegar a sus productos finales. Cuando se ve la evaluación como un proceso sistemático de reflexión sobre el quehacer educativo, se espera que la misma proporcione información de cómo se va desarrollando el proceso de aprendizaje de los estudiantes con el fin de reajustar, tanto las prácticas evaluativas como las didácticas.

Cuando se trata de reorientar las prácticas evaluativas, salta, de la entrevista, los tipos de evaluación, las técnicas e instrumentos y los procedimientos de evaluación. Estos aspectos vistos desde otro ángulo, más allá de las calificaciones, pueden contribuir a darle sentido a prácticas evaluativas reorientadoras de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Surge, entonces la importancia de la evaluación formativa que permite orientar las actividades de los alumnos a través de informes sobre la forma en que se van alcanzando los objetivos. Si la evaluación formativa señala aprendizajes significativos, el docente y los alumnos tendrán un estímulo eficaz para seguir adelante.

Por otra parte, surge de la entrevista, otro aspecto de las prácticas evaluativas, el cual está referido a la responsabilidad social sobre el uso y sentido de la evaluación. Este aspecto es muy importante dado que la evaluación significa emitir juicios, establecer comparaciones, clasificar. En todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje el docente indaga sobre los logros de sus alumnos a través de evaluaciones formales e informales y emite juicios de valor respecto a las actuaciones y progresos

de los alumnos. Entonces, las prácticas docentes y las práctica evaluativas no se pueden ni deben anteponer unas a las otras porque forman parte del mismo proceso educativo. Esto es importante, pues es el docente quien tiene la responsabilidad de formar al estudiante, por lo cual tiene el deber de informar permanentemente a los estudiantes sobre sus evaluaciones.

Cuadro N°25.

Categorías deductivas de las Practicas Evaluativas que emergen de la entrevista al D6.

SUBCATEGORIA DEDUCTIVA	CATEGORIA DEDUCTIVA
Paradigma cuantitativo	Dimensión epistemológica
Tipos de evaluación	Dimensión pedagógica
Responsabilidad social sobre el uso y sentido de la evaluación	Dimensión ética
Procedimiento de evaluación	Dimensión pedagógica
Paradigma cualitativo	Dimensión epistemológica
Técnicas e instrumentos de evaluación	Dimensión pedagógica

Nota. Fuente: Datos tomados del cuadro 24

Categorías deductivas de las Representaciones Sociales.

Cuadro N°26.

Subcategorías de la entrevista al D6 relacionadas con Representaciones Sociales.

FRASES DEL TEXTO	SUBCATEGORIA DEDUCTIVA
... amigo cuando tú te paras en la calle y miras hacia la izquierda tu ojo te está hablando de la competencia para poder pasar o poder quedarse si miras a la derecha también le está haciendo un proceso en la cual tu ojo a través de la experiencia... (D6/46-48).	Representación referencial
... por eso los profesores nos quedamos quejando porque somos los que decimos donde está el error pero el chico no lo descubre (D6/69-70).	Construcción selectiva
... miremos cuáles son sus debilidades, digamos que es lo que hace mal y además tracemos unas acciones que nos permitan mejorar... (D6/74-76).	Construcción selectiva

... Es lo que hace el medico que sin querer lo llevamos a eso, él tiene que observar; que puede tener un ojo clínico... ah usted tiene un problema de malaria... (D6/92-93).	Naturalización
... inclusive un estudiante llámese universitario o de primaria y secundaria que terminado su año lectivo es capaz de coger un libro, es capaz de hacer ejercicios sin que este el profesor hemos desarrollado un proceso formativo, este elemento se pierde constantemente... (D6/142-145).	Naturalización
... le doy una idea, hablemos de la fundación de Cúcuta, les dejo esa tarea y dentro de un mes nos vamos a encontrar quisiera que me averiguaran quien fundo a Cúcuta... (D6/148-150).	Construcción selectiva
... ya estamos haciendo una diferencia, estos elementos de apareamiento pero que ahora no se puede hablar de apareamiento sino de relaciones porque ahora no podemos hablar de sexo entonces tenemos un problema frente a eso... (D6/208-211).	Construcción selectiva
.... si él estuvo en mi clase entonces le estoy desarrollando competencias interpretativas para que use los conceptos en razón de su propia explicación, desarrollo: le estoy dejando que no solo me argumente sino que me entre en contradicciones él mismo con teorías que son contrarias... (D6/221-224).	Esquematación
... entonces tengo que saber qué es lo que está haciendo el estudiante, yo le puedo decir va a ir a la casa... (D6/240-241).	Liderazgo
.... y va a buscar donde se encuentra literatura Norte Santandereana le estoy dando pautas que esté atento... (D6/242-243).	Liderazgo

Nota. Datos tomados de la grabación de la entrevista.

Interpretación de la entrevista al D6 relacionada con las Representaciones Sociales.

En las prácticas evaluativas, el D6 refleja acciones cargadas de RS, así por ejemplo aparece en el discurso las nociones de representación referencial, construcción selectiva, naturalización y esquematización. Entonces, se observa la representación referencial cuando dice; "... amigo cuando tú te paras en la calle y miras hacia la izquierda tu ojo te está hablando de la competencia para poder pasar o poder quedarse si miras a la derecha también le está haciendo un proceso en la cual tu ojo a través de la experiencia... (D6/46-48).

Bien, cuando los estudiantes y profesores se enfrentan a un mundo cambiante, como es la situación de aula, necesitan que lo variable se torne estable. Esto es posible, en parte, gracias a la objetivación, mediante la cual los estudiantes pueden hacer construcciones selectivas, naturalización y esquematización para materializar y disponer de las experiencias pedagógicas, los conocimientos necesarios para vivir en la sociedad cambiante que existe.

Para ello, es fundamental el liderazgo del docente en el aula. Un modo de tratar esta cuestión es entender que el liderazgo del profesor se refleja en las características y competencias necesarias para convertirse en un programador del hecho pedagógico o en el estimulador del estudiante para que alcance el aprendizaje necesario para ser un profesional crítico y participativo. La noción de liderazgo, permite estimar al profesor como instrumento clave de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y mantiene como uno de los principales objetivos de su trabajo de gestión el lograr su desarrollo profesional y el de sus estudiantes.

Cuadro N°27.

Categorías de Representaciones Sociales que emergen de la entrevista al D6.

SUBCATEGORIA DEDUCTIVA	CATEGORIA DEDUCTIVA
Liderazgo	Poder/autoridad
Representaciones referenciales	Presión a la inferencia
Construcción selectiva	Objetivación
Esquematización	Objetivación
Naturalización	Objetivación

Nota. Fuente: Datos tomados del cuadro 26

Triangulación

Luego de haber generado las categorías de investigación, se procede a la triangulación. Para ello se usa la comparación de dos fuentes empíricas y la fuente teórica. En este caso, se compara lo dicho por los docentes como informantes claves y

lo observado por el investigador, para determinar si a partir de la convergencia de evidencias y análisis sobre un mismo aspecto como son las prácticas evaluativas, se corrobora la persistencia o no, de las categorías de la entrevista con la observación y como se cruzan con los aspectos teóricos relacionados con las prácticas evaluativas y las Representaciones Sociales.

Al respecto, Goetz y Lecompte (1988) alegan que la triangulación consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos, ya sean personas, instrumentos, documentos o la combinación de todos ellos. En tal sentido, se presentan las subcategorías y las categorías previas que emergieron de las observaciones y entrevistas. Se interpreta en términos de comparativos donde se integran las concepciones de los informantes claves a través de la entrevista, las concepciones del investigador, a través de las observaciones y los postulados teóricos subyacentes en esta investigación. A continuación se presenta, la sistematización gráfica de la triangulación con los procesos interpretativos, para dar paso a las categorías deductivas finales y a las categorías emergentes.

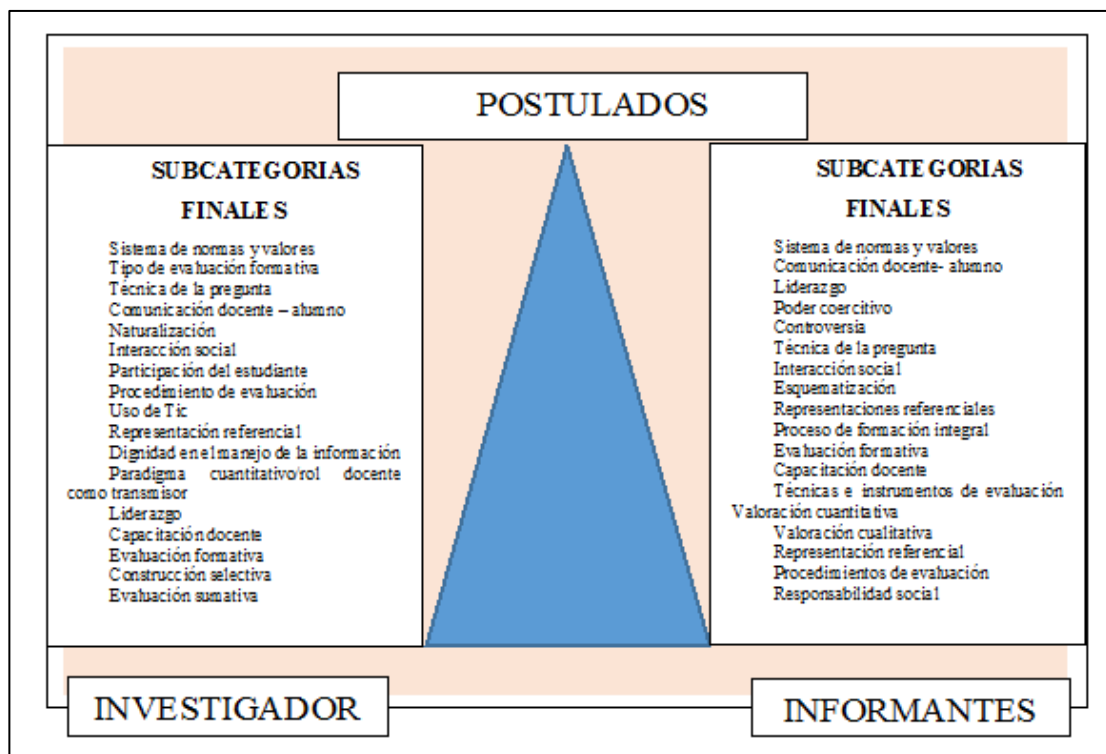


Gráfico 2. Proceso de triangulación.

La interpretación de la información constituye, en sí misma, según Elliot (1990), el período hermenéutico propio, y por ello es la instancia desde la cual se sientan las bases para la construcción del conocimiento nuevo en esta opción paradigmática. El poder realizar correctamente este proceso interpretativo se ve enormemente posibilitado cuando se parte de elementos empíricos y teóricos de base, que permiten ordenar de modo sistematizado y secuencial la argumentación, de lo que constituye la construcción epistemológica concreta de esta investigación.

En ese contexto, en el modelo de triangulación (gráfico 2) se puede apreciar, que producto de las observaciones desarrolladas por el investigador y el auxiliar de investigación y, de lo emitido por los informantes en las entrevistas, emergieron, de las prácticas evaluativas, las subcategorías deductivas previas relacionadas con; técnicas e instrumentos de evaluación, procedimientos de evaluación, tipos de evaluación, dignidad en el manejo de la información producto de la evaluación, responsabilidad social sobre el sentido y uso de la evaluación, participación activa del estudiante, paradigma cuantitativo y paradigma cualitativo. De igual manera, en lo concerniente a la Representaciones Sociales salta de los textos la técnica de la pregunta, interacción social, representaciones referenciales, construcción selectiva, esquematización, naturalización, sistema de normas y valores, comunicación docente – alumno, liderazgo poder coercitivo. Entonces para efectos de ejemplificar el proceso de triangulación se toman aquellas subcategorías que emergieron con mayor significatividad.

Ahora bien, en la triangulación se aprecia significativamente las subcategorías relacionadas con los procedimientos y la tipología de las prácticas evaluativas que se integran a la categoría deductiva *dimensión pedagógica*. En este sentido, un docente en una de las entrevistas expresa: “..... me preguntaría entonces que clases de evaluaciones hay, para poder determinar el tipo de instrumento que yo utilizo, cuando hablamos de los tipos o las clases de evaluación, yo puedo hablar de auto evaluación, reflexión de sí mismo sobre las posibilidades, las fortalezas, las debilidades y lo que

puedo mejorar... cuando hablo de autoevaluación me puedo pasar a la coevaluación que implica una visión del otro con el otro... (D6/L111-117).

Por su parte, el investigador plantea en una de las observaciones que "... antes de iniciar la lectura de las conclusiones de cada grupo, D1 indica que las actividades desarrolladas en esta clase tienen evaluación formativa y un porcentaje de 2% para los que asistieron." ((D/L97-101).

Los aspectos mencionados del ejemplo de la entrevista y la observación, pueden percibirse como un conjunto de elementos que permiten establecer aspectos pedagógicos coincidentes en las prácticas evaluativas de los profesores de la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander. Al respecto, Cerda (2000) menciona la importancia de los distintos momentos de evaluación, y al referirse a la valoración final establece que esta tiene como propósito medir el rendimiento o aprovechamiento en relación con el conjunto de objetivos o programas de curso.

En este orden de ideas, Escalona y otros (1998) desarrollan algunas reflexiones sobre los procesos evaluativos, en los cuales es necesario estar atento para no reducir el proceso evaluativo a solo la recolección de la información. Se puede estimar, entonces la necesidad de pensar en el para qué de esa información y con qué fines se recoge, pues no se debe hacer para solo llenar requisitos, de allí que, probablemente, el docente requiere de una información y capacitación adecuada en lo concerniente a la tipología de la evaluación.

La *dimensión ética* presente en las prácticas evaluativas de los sujetos de estudio, se aprecia de manera significativa en la responsabilidad social sobre el sentido y uso de la evaluación. Al respecto, uno de los docentes menciona ... entonces yo no puedo colocarle cero a un estudiante en una asignatura porque al menos tiene su nombre, al menos conoce sus procesos, sabe quién es y además sabe que está haciendo en el aula (D6/179-182).

Esto se puede apreciar cuando "El profesor, D1, inicia haciendo mención al tema de la clase, señala que al finalizar entregará los resultados de una evaluación realizada con anterioridad (D1/4-7). Tanto en la entrevista como en la observación la responsabilidad

del docente emerge como lo plantea López, Ordóñez y Rodríguez (2012) quienes analizan lo ético de las prácticas evaluativas y mencionan que los profesores deben saber manejar muchos aspectos como en este caso las ideas preconcebidas sobre las calificaciones. Sobre todo, siendo conscientes de que cualquier mala interpretación puede dar como resultado una conclusión evaluadora errónea influyendo de este modo todo el proceso evaluativo.

Por otra parte, surge en la triangulación de las prácticas evaluativas la *dimensión epistemológica* donde el paradigma cuantitativo constituye el eje central. Por ejemplo, en una observación "... la profesora indica: Ok muchachos voy ahora a colocarles un ejercicio en la pizarra para que lo resuelvan en una hoja, lo analicen y me la entreguen. Esa actividad tiene un puntaje de 5%, ¿les parece? (D2/L174-180). En la entrevista al D1 dice "... para mí en la universidad que no está escrito, un estudiante que me haya sacado cuatro, cinco o más de cuatro, cinco en el primer previo, en el segundo previo cuatro, cinco o más de cuatro cinco ... dos no tengo yo porque estarlo jodiendo por el contrario es el que me colabora, es el que está atento y cuando le hago la evaluación tenga la seguridad que él siempre me va a contestar bien, este cinco no es para los mediocres... (D1/L60-66).

En cuanto al paradigma cuantitativo, Pérez Gómez (1993) y Flórez Ochoa (2001) refieren que cuando se habla de evaluación se piensa, de forma prioritaria y exclusiva, en los resultados obtenidos por los alumnos. En Colombia, hoy día, a pesar de los cambios que se han generado en los últimos años sobre éste tema, el producto final sigue siendo el principal punto de mira de cualquier aproximación al hecho evaluador, pues los docentes y hasta los propios alumnos esperan como evaluación la calificación obtenida.

Continuando con las categorías que emergieron, se inicia el proceso de triangulación de las Representaciones Sociales con la categoría deductiva *Dispersión de la información*, en la cual, la técnica de la pregunta aparece significativamente en los textos objetos de análisis. Así, en una de las observaciones "D6 va al video beam, lo enciende y explica la Teoría de Maslow sobre la motivación. Culmina indicando a los estudiantes si tienen alguna pregunta. Nadie responde (D6/L60-63). En una entrevista

el D1 dice "... esas preguntas me van a obligar a que él vuelva con la atención pero depende de mí carreta, depende de mí argumentación... (D1/L19-21).

El uso de la pregunta en el aula, constituye un elemento de RS pues todos, los que de una u otra forma están relacionados con la educación, saben que el profesor tiene el poder de hacer preguntas en las situaciones institucionales de clase. Con respecto a la técnica de la pregunta, Forero (2007) hace un análisis de sus características y destaca que el profesor no se limita solamente a dar informaciones necesarias, sino que gestiona, tanto el acceso a las formas lingüísticas como la continuidad del discurso a través de interrogantes a sus estudiantes con el fin pedagógico de llevarlos a la reflexión. La pregunta cómo las construcciones mentales desempeñan funciones sociales específicas, orientando la interpretación y construcción de la realidad y guiando las conductas y las relaciones sociales entre los individuos.

Otro aspecto importante de RS que surge de las entrevistas y observaciones está relacionado con la interacción social como subcategoría deductiva de la *Focalización*. Entonces la interacción social aparece con alta significatividad tal como se observa en una clase cuando el profesor explica: "Vamos a hacer un trabajo en equipo. Para ello se reúnen... a ver cuántos vinieron hoy...24 dice alguien. A, bien, entonces se organizan en seis equipos de cuatro... Ya va...esperen...no jodan chinos...esperen instrucciones que ustedes son estudiantes universitarios,...Bien. Van a sacar el material que debían investigar y cada equipo elabora una síntesis de la teoría de la motivación propuesta por Abraham Maslow. Al culminar, eligen un relator por grupo quien leerá las conclusiones. Van a trabajar durante 15 minutos, pues el tema ya debe estar leído. (D6/L24-37)

La interacción social, aunque con menos énfasis, también se detecta en las entrevistas, como por ejemplo, cuando uno de los informantes acota que "... el estudiante en la medida que se involucra participará en los sentidos que le dan y le hago un cuento sencillo y formal... (D1/L75-76)". Los aspectos conseguidos en las actividades empíricas se integran a lo epistemológico pues, en palabras de Banchs (1990) y Herlich (1979), al hablar de focalización se piensa en grupos que interactúan socialmente para emitir juicios. La focalización es señalada como proceso de atractivo

social de acuerdo a los intereses particulares que se mueven dentro del individuo inscrito en los grupos de pertenencia.

Por otra parte, la categoría deductiva *Presión a la inferencia* de las RS relacionada con las representaciones referenciales aparece con baja significatividad, sin embargo, es útil en este estudio, por cuanto en las aulas de clase, gran parte de la información queda para que los estudiantes hagan inferencias que les permita mantener la información por un periodo de tiempo. Entonces, en uno de los textos relacionado con una observación el profesor dice:

...para recordar la clase pasada, es importante que mencionemos que la población es el conjunto total de seres vivos, elementos o cosas que presentan una característica que es de interés analizar o investigar; mientras que la muestra es una parte representativa de la misma... (D2/L24-31).

Para Jodelet (1984) es necesario que el estudiante posea capacidad para hacer inferencias. En este contexto, Moscovici (1979) decía que en distintas situaciones de la vida emerge "...la presencia de una presión para inferir que desvía el desarrollo de las operaciones intelectuales..." (p.178). Van Dijk y Kintsh (1983) acotan que para comprender la vida, el ser humano debe construir ciertas representaciones del mundo. De allí que, como menciona el D2, cuando dice [...] que muchas veces el estudiante no se puede defender ante cualquier evaluación, es decir, no encuentra resultados buenos o adecuados, porque, porque él no tiene hábitos de estudio ... (D2/L161-164), por lo cual no tiene capacidad de hacer inferencias.

Según Van Dijk y Kintsh (1983), Arruda y Alba (2007), el modelo mental o modelo de situación que contiene el modelo de referencia incluye una representación del texto, y una representación de la referencia, que resulta de la actuación de alguna función de interpretación que caracteriza las relaciones de una representación del texto con una representación del contexto en que se usa. Por ello, aun cuando se hayan ejecutado los mismos procesos de análisis a nivel lingüístico caben, según el contexto, distintas representaciones referenciales que emergen de los hábitos de estudio en los estudiantes.

Siguiendo en el orden de interpretación de las RS, surge ahora la *Objetivación*. Sobre esta representación, se consigue en el corpus que la mayor significatividad está

constituida por la esquematización. Como muestra, se observa en una clase que “El esquema dibujado por el profesor le sirve como guía para la explicación de la clase, D1 recuerda contenidos de una asignatura previamente vista por los alumnos en semestres anteriores. Y en una entrevista el informante acota que [...] uno trata de entender al estudiante, de escucharlo de darle como esas herramientas para que él pueda enfrentarse a esos retos que se le presentan en la vida (D2/L127-129).

En ese contexto, Jodelet (1984), refiere que la objetivación es una acción que da imagen y estructura y se emplea para materializar ideas y significados, hace corresponder cosas e ideas con las palabras. La concreción de un objeto abstracto se conforma también con la esquematización, es decir con la construcción de una estructura conceptual, de un conjunto gráfico comprensible con la información seleccionada.

A continuación aparece en el espectro de la interpretación del proceso de triangulación el *Anclaje*, de donde emerge el sistema de normas y valores. Si uno afirma que los valores permiten dar sentido humano a la vida, se consigue por ejemplo, entonces, que los mismos tienen relación con la parte humana, como ocurre en una de las aulas donde se llevó a cabo la observación, allí “...la profesora entra al aula y coloca sus carpetas y su cartera sobre el escritorio, dando al mismo tiempo los buenos días a sus estudiantes, quienes contestan en tono moderado su saludo (D2/L1-5)”.

En la entrevista se aprecia el sistema de normas y valores, como el ejemplo donde uno de los informantes dice; [...] así puede enfrentarse el a estos retos de la vida, si para que el estudiante no solamente se vuelva tan teórico, sino para que él, a través de esa teoría, pueda dar solución a las situaciones que se le van presentando (D1/L149-151).

Entonces, como el sistema de normas y valores se adscribe a El anclaje, se puede decir siguiendo a Moscovici (1979), que los valores son elementos relevantes en la interacción comunicativa. Entonces, como afirma Ortega y Otros (1998) “Si no es a partir de los valores no hay posibilidad alguna de llevar a cabo un proceso educativo... Por esa razón los valores son contenidos, explícitos o implícitos, inevitables en la educación” (p.9). La actuación de los profesores, en la que se incluye las Prácticas

Evaluativas, tiene influencia ideológica y moral, es cierto que algunos profesores afirman mantener una cierta imparcialidad a la hora de desarrollar su labor, pero es indiscutible que hay muchos aspectos que de una forma inconsciente o simplemente por desconocimiento escapan de sus manos.

En otro orden de ideas, la noción de *Poder/autoridad* como aspecto que se acuña en esta investigación para las RS, se puede apreciar significativamente en el liderazgo del docente, por cuanto en el corpus de la observación, se aprecia, por ejemplo: “Dicho esto entonces, continuaremos hoy con el tema de estadística descriptiva: Medidas de Tendencia Central [Se dirige a la pizarra y escribe]. Las medidas de tendencia central permiten describir el comportamiento de los datos en función de sus valores centrales (D2/69-75). En la entrevista un informante menciona: “A mí me interesa es que el estudiante se enamore de la lectura, que el estudiante se enamore de su carrera, que el estudiante le guste ir a la universidad y que el estudiante se esfuerce (D1/L193-195).

Estos aspectos se pueden contrastar con la teoría, por cuanto Kojève (2005), plantea que el liderazgo en el marco del poder/la autoridad es un poder institucional y legítimo que se ejerce manteniendo cierta distancia entre los que mandan y los que obedecen. De allí que la posesión y ejercicio de la autoridad del docente tiende a estar íntimamente asociada con un conjunto de representaciones simbólicas que enaltecen el ser de los profesores, que hacen del mundo pedagógico lo que es o debería ser. Como dice Moscovici (1979) “las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser” (p.39). Entonces, las representaciones que los estudiantes tengan de los profesores pueden revelar que a cada instante una norma ausente se agrega y una norma presente se modifica, para darle al profesor el revestimiento de autoridad compartida.

Categorías finales

Como en los estudios cualitativos, de acuerdo con Elliot (1990) es el investigador quien le otorga significado a los resultados de su investigación, uno de los elementos

básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de las categorías finales en contraste con las categorías previas, a partir de las cuales se organiza la información. Para ello se distinguió un conjunto de categorías y subcategorías previas. Estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, que se contrastan con las categorías finales y las emergentes que surgen del levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación.

Entonces, luego del proceso de triangulación de la información se puede concluir que, de las categorías y subcategorías previas, previstas no todas aparecieron en el contexto investigativo. Así, de la categoría deductiva de las prácticas evaluativas referida a la dimensión pedagógica no emergió la subcategoría fases de las prácticas evaluativas. Y de la dimensión epistemológica, los modelos evaluativos no aparecieron en el corpus. A su vez surgieron, como categorías emergentes significativas, la formación docente en evaluación y la noción de controversia. Puede que existan otras categorías, pero las de mayor significatividad son las mencionadas. En el gráfico siguiente se muestra las categorías finales y emergentes.

CATEGORIAS FINALES DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS		CATEGORIAS EMERGENTES	CATEGORIAS FINALES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	
Categorías deductivas	Subcategorías deductivas	Formación docente en evaluación ↔ Controversia	Categorías deductivas	Subcategorías deductivas
Dimensión pedagógica	Técnicas e instrumentos de evaluación		Dispersión	Técnica de la pregunta
	Procedimientos de evaluación		Focalización	Interacción social
	Tipos de evaluación		Presión a la inferencia	Representaciones referenciales
Dimensión ética	Dignidad en el manejo de la información.		Objetivación	Construcción Selectiva
	Responsabilidad social.			Esquemmatización
	Participación activa del estudiante.			Naturalización
Dimensión epistemológica	Paradigma cuantitativo		Anclaje	Sistema de normas y valores
			Poder/autoridad	Comunicación docente – alumno
	Paradigma cualitativo			Liderazgo
			Poder coercitivo	

Gráfico 3. Categorías finales y emergentes.

Categorías emergentes

La reconstrucción de una experiencia particular, sobre prácticas evaluativas y RS, mediante un estudio Etnográfico, logró la consolidación y el posicionamiento del conocimiento frente al análisis y reflexión de las categorías deductivas previas que determinaron la esencia de la investigación realizada, buscando el reconocimiento de las prácticas evaluativas y RS que dinamizan las acciones en la educación superior. Entonces, el análisis, reflexión e interpretación permitió obtener dos categorías emergentes, (formación docente y controversia) no significa que no se consigan otras, sino que las mencionadas se constituyen en las más significativas. A continuación se interpreta cada categoría emergente:

Formación docente en evaluación.

En el contexto de las prácticas evaluativas la formación de los docentes constituye un elemento fundamental en la educación superior. Esto, por cuanto la evaluación sugiere una acción reflexiva y crítica, lo mismo que una revisión de su doctrina y teorías, incluyendo la política, retórica y ética, tanto como las técnicas y los recursos utilizados en los distintos ámbitos del quehacer educativo. Pues, es bien sabido, en el ámbito universitario, que el acto evaluativo, requiere de un docente bien formado, puesto que él representa la columna medular de todo cambio o innovación, de cualquier modelo, de cualquier metodología. Aún más, en la Universidad Francisco de Paula Santander donde, a partir del modelo pedagógico dialógico crítico, se requiere de un docente formado en evaluación por competencias. Y, que al mismo tiempo, la evaluación, sigue siendo una de las actividades docentes que más planteamientos, dificultades y dudas continúa generando y donde las RS pareciera que trascienden en su máxima expresión. En la entrevista efectuada al D6 se puede apreciar lo siguiente:

...para mí en la universidad que no está escrito, un estudiante que me haya sacado cuatro, cinco o más de cuatro, cinco en el primer previo, en el segundo previo cuatro, cinco o más de cuatro cinco... dos no tengo yo porque estarlo jodiendo por el contrario es el que me colabora, es el que está atento y cuando le hago la evaluación tenga la seguridad que él siempre me va a contestar bien, este cinco

no es para los mediocres... (D1/L60-66). ... estoy en un ámbito de discusión con el estudiante,... (D1/L106-107). Esto me está diciendo profe que las reglas de juego son reglas... por eso se llama evaluar por eso no es calificar, (D1/L131-134).

Bien, se puede apreciar en el discurso del proceso educativo de los docentes universitarios, en el contexto del estudio, como los profesores estructuran y organizan su trabajo evaluativo, partiendo de concepciones y prácticas que evidencian un escaso proceso formativo en evaluación. Pues se tiene una representación del estudiante modelo, es decir que cuando un estudiante tiene excelentes calificaciones se convierte en colaborador del docente o se deja a un lado; este estudiante no causa ningún tipo de problemas a la hora de organizar la secuencia didáctica.

Sin embargo, tanto en lo relacionado con los estudiantes brillantes, como con las reglas planteadas desde la normativa universitaria, se requiere un proceso formativo profesoral que le permita al docente universitario aliviar el volumen de decisiones conscientes, permitiendo atender a los distintos estudiantes, para, por ejemplo, al estudiante brillante llevarlo a niveles más altos de aprendizaje, al estudiante medio llevarlo a niveles brillantes y al estudiante deficiente nivelarlo a términos medios.

Al respecto, en lo concerniente a los procesos de formación docente en evaluación, Allen (2004), Bujan, Rekalde y Aramendi (2011); refieren que en cualquier situación, el docente se debate entre una serie de juicios, decisiones y propuestas que derivan del modo de interpretar las intervenciones, por lo que su comprensión no solo transita por conocer los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, sino por escudriñar en la red ideológica de las teorías y creencias que determinan su sentido sobre el mundo en general y su práctica docente en particular.

Por ello, el docente, al enfrentarse a una situación compleja, crea un modelo mental simplificado y manejable, y se comporta racionalmente estableciendo diferentes modos de estructurar y organizar su actuación, atendiendo la diversidad de pensamientos adquiridos en el mundo epistemológico y configurado sucesivamente con la praxis. De igual manera, en sentido inverso, recuperando ideas y creencias empíricas para

relacionarlas con las teorías implícitas, a partir de su puesta en operatividad. En ese proceder, el docente universitario, comprueba las características de la situación didáctica y sus cambios, procesa la información normativa y decide las intervenciones que les permite reorientar las decisiones de las actuaciones sobre sus alumnos.

Controversia

En el campo didáctico, referido a las prácticas evaluativas surge una triada, en la cual el profesor universitario se debate entre sus creencias y concepciones, lo que plantean las normas y las exigencias de los estudiantes. A esta triada, en esta investigación se le denomina controversia que viene a ser como la discusión de opiniones contrapuestas entre docente, alumno y normativas. En ese contexto se puede apreciar los siguientes segmentos extraídos del corpus, donde se observa la disyuntiva de no saber qué hacer:

...para mirar esas competencias que tiene el estudiante y mirar ese nivel crítico, del estudiante, el razonamiento que él tiene, hee manejamos unos ítems de 25 a 30 preguntas o cuestionarios para poder afi... (D2/L30-32).

...y observar e identificar si el estudiante verdaderamente ha afianzado los contenidos, los aprendizajes, porqueeee... es importante que el estudiante se apropie de los conceptos. (D2/L32-35).

Y nos enfocamos haciaaa un equilibrio, no, o sea, porque vamos a mirar es una evaluación formativa e integral del educando (D2/L42-43).

La universidad, en la universidad se califica de 1 a 5, entonces el estudiante cuando obtiene una nota de 0 a 2.9 indica que tiene falencias, ... para poder estar con un promedio bien, que se pueda sostener en la universidad, entonces, pues, de 3 ya la asignatura se puede ganar... Pero para mantener el promedio la universidad es estricta, exigente y el estudiante debe obtener un promedio de 4, de 4.2, (D2/L47-54).

De allí que, las prácticas evaluativas en el contexto universitario tienen una serie de propósitos que Salinas y Cotillas (2007), resumen en: derivar en calificaciones, orientar al estudiante para la mejora de su rendimiento o aprendizaje, descubrir las dificultades de los estudiantes, descubrir las dificultades para enseñar aquello que se quiere enseñar, valorar determinados métodos de enseñanza, motivar a los estudiantes hacia el estudio. Todo ello, totalmente normado, por lo cual suele suceder que, en ocasiones, lo que el

profesor desea no es lo mismo que piensa el alumno y ambas concepciones se contraponen a las normativas universitarias.

Por ello, Moreno (2012) y Cerda (2000) acotan, de manera general que la evaluación puede ser vista como un instrumento para el mejoramiento que permite obtener información válida y confiable sobre las consecuencias de acciones específicas, para así optimizar los esfuerzos. Los resultados de la evaluación constituyen un referente concreto para analizar el funcionamiento y los procesos internos de las instituciones, y así organizar y diferenciar el grado de participación y responsabilidad de distintos actores y sectores.

Entonces, en términos de esta controversia, las ideas de Castells (2000) llevan a pensar que una discusión entre dos o más personas pertenecientes o relativas a la ciencia educativa, pasa, obligatoriamente por normativas impuestas para darle sentido al proceso educativo, por lo cual los paradigmas constructivistas se ponen a un lado, en aras de la ley. Como por ejemplo, cuando un profesor se encuadra en sus prácticas pedagógicas constructivas de respeto al estudiante, pero debe emitir un memorando, como recordatorio al estudiante sobre su actuación, se observa cómo se usa este vocablo, cuando un informante acota que en "... en la universidad se califica de 1 a 5, entonces el estudiante cuando obtiene una nota de 0 a 2.9 indica que tiene falencias,... la universidad es estricta, exigente y el estudiante debe obtener un promedio de 4, de 4.2, o si no se pasa un memo al estudiante... (D2/L47-54).

Entonces, surge el memo como aspecto controversial normativo del proceso de planificación de la evaluación, y en ese sentido, Salinas y Cotillas (2007) refieren que la evaluación pone a prueba la eficacia y la posibilidad de perfeccionamiento de la acción docente. Por lo tanto, la evaluación del aprendizaje termina trascendiendo el aula de clases y se constituye en un elemento de reflexión.

Distribución porcentual de las categorías deductivas finales

Por otra parte, dado que, para efectos de esta investigación, interesa tener conocimiento acerca de cuáles son las prácticas evaluativas de mayor uso en la

universidad y cuales formas de Representaciones Sociales emergen con mayor significatividad, a continuación podemos observar, en los cuadros siguientes, a manera de síntesis, la distribución y frecuencia de las prácticas evaluativas y Representaciones Sociales. El procedimiento para obtener estos porcentajes es el siguiente: (a) se contabilizan el número de veces que se repiten en las observaciones y entrevistas cada una de las subcategorías, (b) se obtiene la frecuencia de las mismas, (c) finalmente se calcula el porcentaje y se describen los resultados, sin ir más allá de lo estadístico, pues es el único fin de esta distribución porcentual.

Cuadro N°28.
Distribución porcentual de las Practicas Evaluativas que emergen de las observaciones

Categorías deductivas	Subcategorías deductivas	Fr	%
Dimensión pedagógica	Técnicas e instrumentos de evaluación	00	00
	Fases de las practicas evaluativas	00	00
	Procedimientos de evaluación	15	62.5
	Tipos de evaluación	02	8.3
Dimensión ética	Dignidad en el manejo de la información producto de la evaluación.	01	4.2
	Responsabilidad social sobre el sentido y uso de la evaluación.	02	8.3
	Participación activa del estudiante.	01	4.2
Dimensión epistemológica	Paradigma cuantitativo	03	12.5
	Paradigma cualitativo	00	00
	Modelos de evaluación	00	00
	TOTAL	24	100

Nota. Fuente: Guion de observación y entrevistas

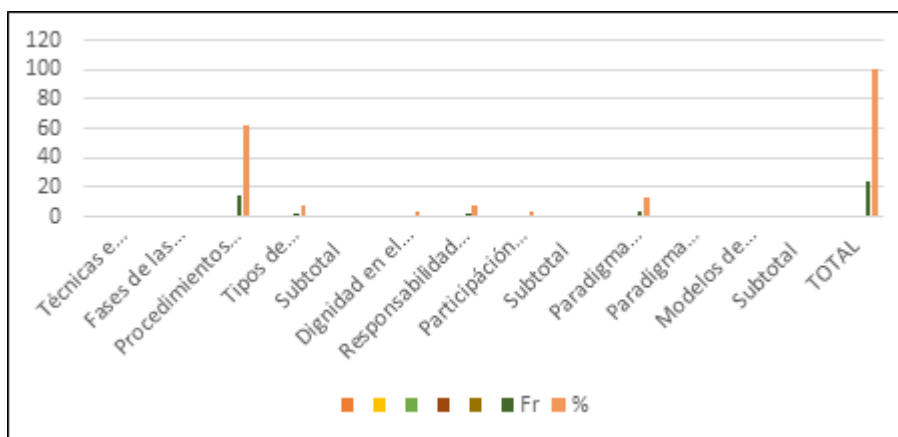


Gráfico 4. Distribución porcentual de las prácticas evaluativas que emergen de las observaciones. Fuente: datos tomados del cuadro 28.

El gráfico 3 muestra las tendencias que emergen en las prácticas evaluativas en las cuales los procedimientos de evaluación el mayor porcentaje con el 62.5%. El paradigma cuantitativo aparece con el 12.5%. Mientras el tipo de evaluación, al igual que la responsabilidad social sobre el sentido y uso de la evaluación aparecen con el 8.3%.

Cuadro N°29.

Distribución porcentual de las Representaciones Sociales que emergen de las observaciones

Categorías deductivas	Subcategorías deductivas	Fr	%
Dispersión	Técnica de la pregunta	13	15.1
Focalización	Interacción social	10	11.6
Presión a la inferencia	Representaciones referenciales	03	3.5
Objetivación	Construcción Selectiva	00	00
	Esquematización	05	5.8
	Naturalización	03	3.5
Anclaje	Sistema de normas y valores	09	10.5
Poder/autoridad	Comunicación docente – alumno	19	22.1
	Liderazgo	24	27.9
	Poder coercitivo	00	00
TOTAL		86	100

Nota. Fuente: Guion de observación y entrevistas

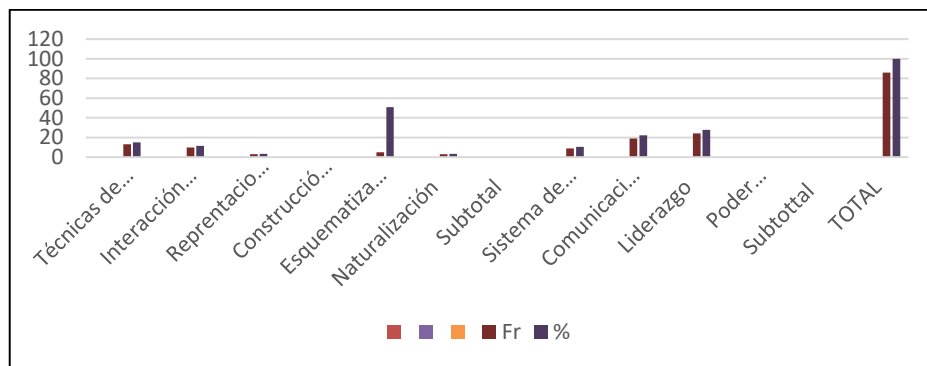


Gráfico 5. Distribución porcentual de las Representaciones Sociales que emergen de las observaciones. Fuente: datos tomados del cuadro 29

Al revisar la distribución porcentual de las Representaciones Sociales que emergen de las observaciones, la técnica de la pregunta surge con el 15.1%. La interacción social tiene un porcentaje de 11.6%, el sistema de normas y valores con el 10.5%, la comunicación docente – alumno presenta un porcentaje de 22.1% y el liderazgo emerge con el más alto porcentaje de 27.9%.

Cuadro N°30.

Distribución porcentual de las Prácticas evaluativas que emergen de las entrevistas

Categorías deductivas	Subcategorías deductivas	Fr	%
Dimensión pedagógica	Técnicas e instrumentos de evaluación	12	32.4
	Fases de las practicas evaluativas	00	00
	Procedimientos de evaluación	05	13.5
	Tipos de evaluación	07	18.9
Dimensión ética	Dignidad en el manejo de la información producto de la evaluación.	00	00
	Responsabilidad social sobre el sentido y uso de la evaluación.	03	8.1
	Participación activa del estudiante.	00	00
Dimensión epistemológica	Paradigma cuantitativo	06	16.3
	Paradigma cualitativo	04	10.8
	Modelos de evaluación	00	00
	TOTAL	37	100

Nota. Fuente: Guion de entrevistas

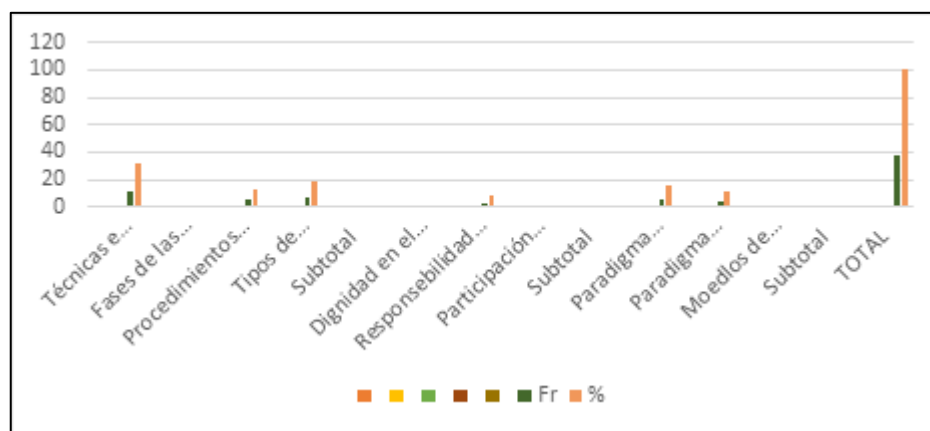


Grafico 6. Distribución porcentual de las prácticas evaluativas que emergen de las entrevistas. Fuente: datos tomados del cuadro 30.

El gráfico 5 muestra el porcentaje más alto en la subcategoría deductiva técnicas e instrumentos de evaluación con 32.4%. Los procedimientos de evaluación muestran una tendencia de 13.5%, mientras que los tipos de evaluación con un 18.9%. De igual manera, la responsabilidad social sobre el sentido y uso de la evaluación aparece con 8.1% y los paradigmas cuantitativo con 16.3% y cualitativo con 10.8%.

Cuadro N°31.

Distribución porcentual de las Representaciones Sociales que emergen de las entrevistas

Categorías deductivas	Subcategorías deductivas	Fr	%
Dispersión	Técnica de la pregunta	04	9.3
Focalización	Interacción social	04	9.3
Presión a la inferencia	Representaciones referenciales	02	4.6
Objetivación	Construcción Selectiva	06	14
	Esquematización	02	4.6
	Naturalización	03	07
Anclaje	Sistema de normas y valores	08	18.6
Poder/autoridad	Comunicación docente – alumno	04	9.3
	Liderazgo	08	18.6
	Poder coercitivo	02	4.6
	TOTAL	43	100

Nota. Fuente: Guion de entrevistas

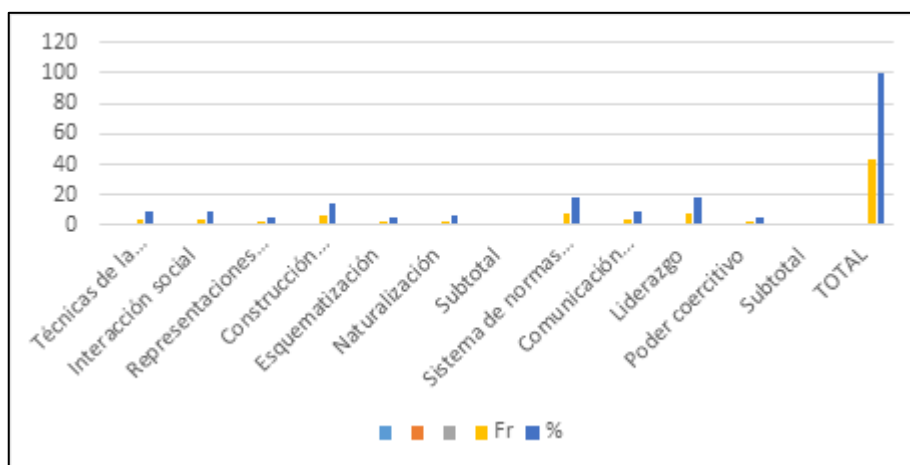


Grafico 7. Distribución porcentual de las Representaciones Sociales que emergen de las entrevistas. Fuente: datos tomados del cuadro 31.

El gráfico 6 establece la distribución porcentual de las Representaciones Sociales que emergen de las entrevistas. En las mismas, la técnica de la pregunta, la interacción social y la comunicación docente – alumno comparten un 9.3%. Por otra parte, las representaciones referenciales, la esquematización y el poder coercitivo tienen un 4.6%. Asimismo, la construcción selectiva obtuvo un 14%, la naturalización 7%, y el sistema de normas y valores junto al liderazgo comparten el 18.6%, siendo el porcentaje más alto.

CAPITULO V

UN ACERCAMIENTO TEÓRICO

De las prácticas evaluativas a las representaciones sociales

En esta sección se presenta una construcción teórica relacionada con las Representaciones Sociales de las prácticas evaluativas de los docentes adscritos a la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. Se palpa que en dicha institución universitaria, aun cuando el tema de las prácticas evaluativas ha tenido alguna preocupación, se puede decir que la evaluación todavía se mantiene en un espacio de limitaciones y vacíos. Como es natural, a esto se suma que la evaluación está regulada por políticas y reglamentos institucionales particulares y responde a una normatividad gubernamental específica para este nivel educativo.

También, salta de las entrevistas y observaciones que los organismos académicos, como consejos y comités curriculares, al tratar los problemas de la prácticas evaluativas, todavía no terminan por dilucidar si lo que se evalúa en el estudiante son los conocimientos adquiridos, o es aprendizaje, o son los objetivos. Por ello los docentes siguen quedándose en prácticas evaluativas calificadoras de la actuación del estudiante.

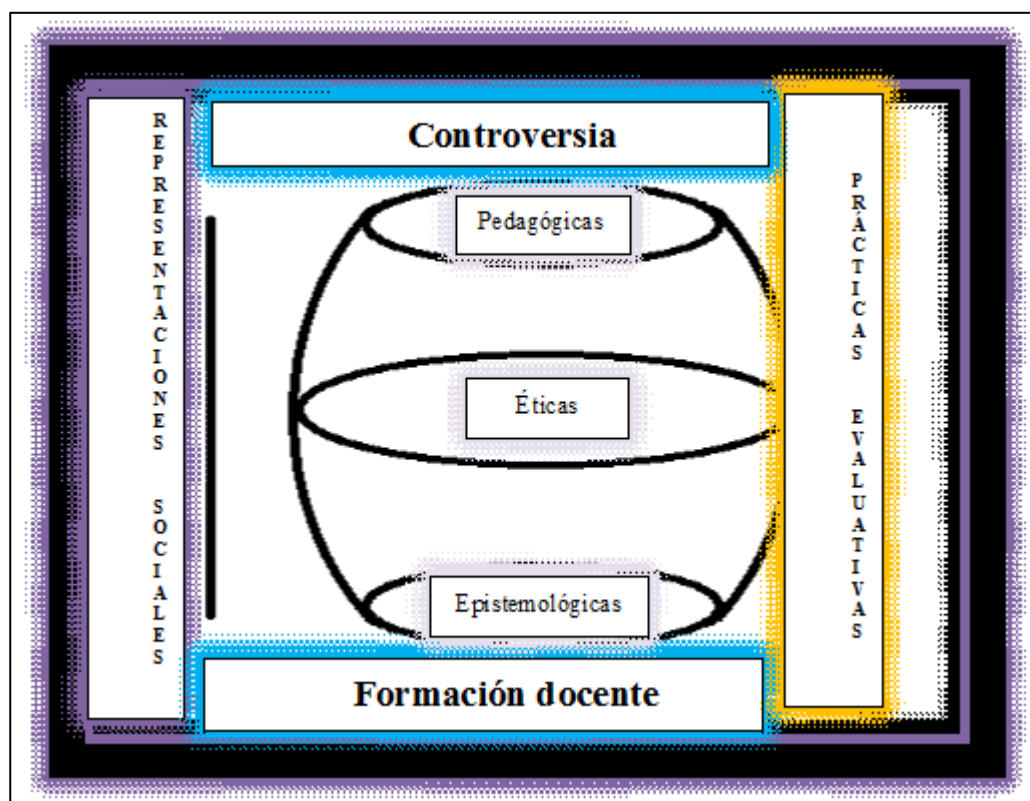
Esta postura, de una evaluación academicista, trae consigo una serie de Representaciones Sociales que cada día se arraigan más en la noción normativa que en otras nociones más adaptadas al estudiante y al mundo actual. En esta sección se hace un intento teórico a partir de las categorías y subcategorías deductivas finales, las cuales se mencionarán en un juego cruzado donde las prácticas evaluativas se entremezclan con las RS para dar nuevas formas epistémicas a este objeto de conocimiento.

Entonces, este juego se inicia con las interrogantes preliminares que dieron origen a esta investigación: ¿Cómo se pueden develar las Representaciones Sociales de las

prácticas evaluativas que tiene los docentes para corroborar su pertinencia con el modelo pedagógico dialógico crítico de la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander, de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia?, ¿Qué modelos evaluativos subyacen en la representaciones sociales de los docentes y su correspondencia con el enfoque pedagógico dialógico crítico?, y ¿Cuáles constructos teóricos permiten generar una aproximación teórica a un modelo evaluativo que parta de las representaciones sociales propias de la cultura evaluativa del enfoque pedagógico dialógico crítico?

La respuesta a estas interrogantes se observa en el gráfico 3, del cual se pueden extraer los términos referidos a las prácticas evaluativas, donde, de la dimensión pedagógica se observa: las técnicas, instrumentos, procedimientos, y tipos de evaluación. De la dimensión ética emergió la dignidad en el manejo de la información, responsabilidad social y la participación activa del estudiante. De la dimensión epistemológica aparecen los paradigmas cuantitativo y cualitativo.

Ahora, de las RS se detecta la dispersión con la técnica de la pregunta, la focalización con la interacción social, la presión a la inferencia con las representaciones referenciales, asimismo, la objetivación aparece con las subcategorías construcción selectiva, esquematización y naturalización; de igual manera, el anclaje se sustenta en el sistema de normas y valores, y la noción de poder/autoridad se plasma en la comunicación docente – alumno, el liderazgo y el poder coercitivo. Asimismo, surgió la formación docente en evaluación, y la controversia, como categorías emergentes que permiten un acercamiento teórico a las RS, desde las prácticas evaluativas. Estos aspectos se pueden diagramar en la siguiente figura, donde las RS constituyen el eje que transversa las prácticas evaluativas:



Cuadro 8. Categorías de análisis.

Entonces, en este estudio, emergen dos categorías, *formación docente* y *controversia*. La formación docente se convierte en el nudo principal, que ataca todo el proceso pedagógico para poder darle significado a los hallazgos. El análisis crítico de los resultados analizados en el capítulo anterior, indica que estas categorías emergentes brotan para darle sentido a las RS desde las prácticas evaluativas.

En las siguientes líneas se esboza, otorgando un significado y sentido renovado al término *formación docente*, a la vez que tal interpretación, conduzca a una efectiva contextualización, para que su institucionalización en la Universidad Francisco de Paula, como una cultura compartida y reflexionada, favorezca la formación y el desarrollo profesional de los docentes, llegando a lograr un impacto favorable a todos. Este sentido renovado, al término formación docente en evaluación, debe, incluso, acercándose al modelo pedagógico dialógico crítico, traspasar la evaluación por

competencias para situarse en un modelo evaluativo que privilegie la participación del estudiante.

Por ello, el compromiso del docente, y por ende, el compromiso de las instituciones educativas, iniciando con la escuela y terminando con la universidad, es de unificar esfuerzos para brindar a cada individuo la oportunidad de recibir una educación inclusiva, pertinente, de calidad, cuya pertenencia de respuesta a las exigencias de la familia y sociedad, que reclama la presencia notable de un hombre más humano, sensible, alegre, afectuosos, trabajador, humilde sensato, tolerante, inteligente tanto cognitiva como emocionalmente. Es en este sentido, donde la Universidad Francisco de Paula Santander, propone el modelo pedagógico-crítico-dialógico, como aspecto coadyuvante a la formación de un profesional integral. Al respecto, Ferrada y Flecha (2008) acotan que el modelo:

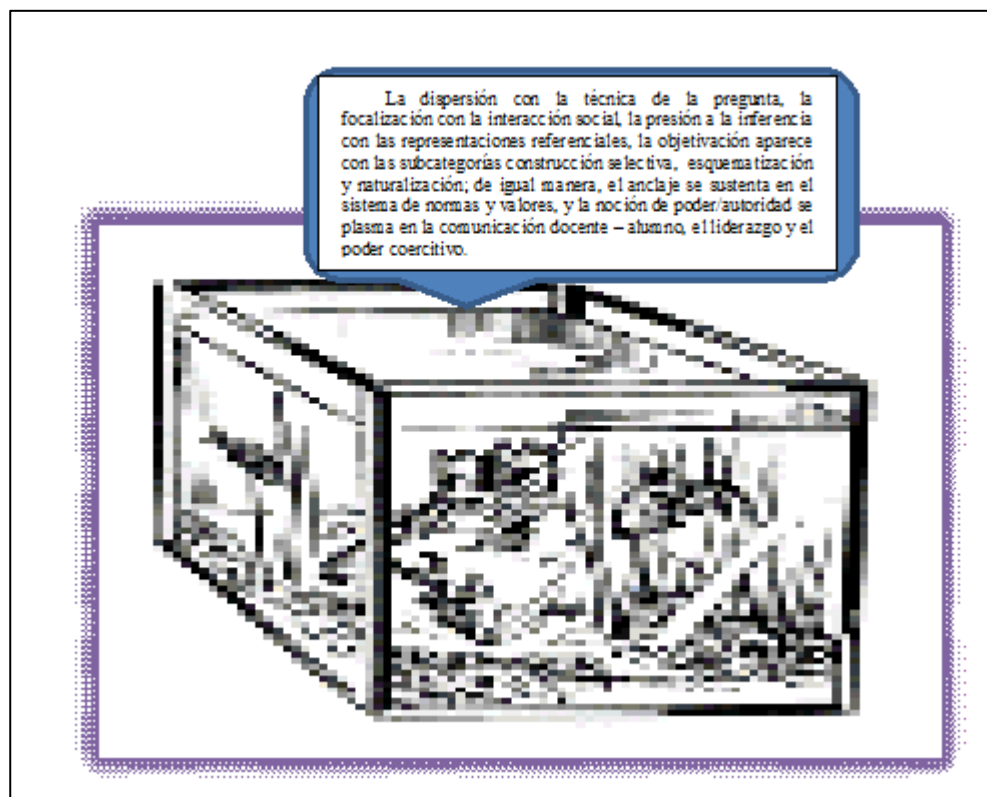
Se comprende como un medio para promover interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan en el acto educativo al interior de una comunidad con predominio de la racionalidad comunicativa. Esto fundamenta que quienes participan adquieren protagonismo para intervenir en cada una de las decisiones educativas, mediante las interacciones que mantienen entre sí para la construcción de nuevos significados cuando deciden emprender proyectos conjuntos dirigidos a transformar la escuela. Desde esta comprensión, educar significa, precisamente la transformación de cada sujeto que enseña y aprende resultado de sus múltiples interacciones solidarias con los demás, donde sus acciones y opciones son válidas y tienen cabida en la escuela, si son justificadas desde pretensiones de validez. Este concepto de educación dinamiza desde el propio sistema de creencias que porta el profesorado y todos los implicados en un proceso educativo, al mismo tiempo que orienta cada una de las acciones prácticas que se realizan cotidianamente en los distintos espacios de la escuela (p.45).

En este orden de ideas, el reto del docente, quien inscrito bajo la premisa del modelo pedagógico –dialógico- crítico, es que se reconozca como sujeto pedagógico inacabado y en constante formación, cuya interacción con sus demás semejantes le permitan reconocer que su misión reviste de especial significación para asegurar el éxito educativo y, frente a lo que deberá cuestionar constantemente su actuación, investigando así su propia experiencia de enseñanza para reflexionar sobre sus aciertos

y necesidades, en aras de, transformar la práctica pedagógica sobre la acción inmediata de la autoevaluación.

El rol protagónico del docente, cargado de RS, como ser único, pensante cuya educabilidad sea asumida desde el constructivismo pedagógico para que enriquezca su formación con experiencias, vivencias, cuya configuración redunde en el aprendizaje significativo de los estudiantes, que lo faculte para elevar su voz consciente y crítica durante los procesos interactivos de enseñanza, que le permita saltar la controversia y desarrollar nuevas formas de ver el hecho evaluativo. Ello supone atribuirle a la profesión docente el compromiso de actuar como un agente colaborativo que mediante sus opiniones, favorezca mediante el diálogo sincero, un proceso autoevaluativo que le coadyuve a procesar los insumos producto de la evaluación para fijarse metas de mejora y sucesiva transformación de su práctica pedagógica.

Las Representaciones Sociales constituyen ejes que impregnan las prácticas pedagógicas por cuanto cada vez que un profesor se enfrenta a la evaluación se encuentra, como en un cubo, donde caen RS como se puede ver en el gráfico siguiente:



Cuadro 9. Descripción sobre como las RS caen en un cubo para permear las prácticas evaluativas.

Entonces, la reconfiguración dinámica de la formación docente, puede intervenir de modo significativo en el fenómeno evaluativo, logrando sistematizar de modo ontológico las RS, para que ellas no caigan en el vacío del olvido, sino para permear la labor didáctica, que le impriman nuevos indicadores a las prácticas evaluativas, cuya relación esté contextualizada con el escenario socioeducativo. Para lograr tal cometido, se precisa ineludiblemente una práctica evaluativa comprometida, pues, al ser en esencia un proceso coherente, permite promover la indagación en el medio, motivado a su carácter sistémico, democrático, participativo, reflexivo de recolección de datos, permite al evaluador, emitir una valoración sobre el desarrollo de las potencialidades del individuo.

Por ello, una manera distinta de acercarse al modelo pedagógico dialógico crítico, podría estar relacionado con un proceso evaluativo con mayor participación del estudiante, esto permitiría orientar la posterior toma de decisiones, con responsabilidad

del estudiante, para garantizar el logro de los objetivos establecidos por determinada institución.

Por otra parte, es necesario pensar en ideas innovadoras relacionadas con la formación de los docentes en procesos de evaluación, pues como dicen Ken Bain (2007) y Niño (2007) cuando acotan que en los planes de formación de los profesores universitarios se deben incorporar acciones para coadyuvar a realizar un despeje armónico de la verdadera formación del profesorado, haciendo énfasis en el cuidado meticuloso de generar actividades que contribuyan a la adquisición de compromiso del docente.

Así la evaluación, es una actividad compleja hasta el punto de ser un proceso que comporta varias etapas, cuyo desarrollo exige el cumplimiento de normas de modo articulado con pertinencia. Desde luego, se evidencia que la evaluación en cualquier escenario donde se aplique, no se da aislada ni autocráticamente, por el contrario debe ser inclusiva y abierta a la participación de todos los actores de la comunidad académica, escolar y socio-comunitaria, es decir que comporta un carácter sociocrítico y multidimensional que acepta la contribución constructiva de todos los actores de la sociedad, destacándose su naturaleza reflexiva.

Entonces, su alcance deberá conducir a una concienciación de los actores para que participen con honestidad, ética y compromiso de cuyos testimonios emerjan hallazgos, que sirvan como fuentes para ser analizados y sus resultados se consideren alternativas de mejora. Asimismo, refiere que es un proceso potenciador del desarrollo integral del ser humano en su dimensión cognitiva, afectiva, procedimental, social y cultural. Tras analizar sistemáticamente los anteriores señalamientos, se podrá coincidir con los planteamientos Cerda (2003) quien:

Considera que la evaluación es ante todo un proceso investigativo, porque estudiar un programa, objeto o sujeto implica descubrir nuevos conocimientos acerca del mismo, el acto de evaluar no se diferencia mayormente al acto de investigar, ya que en ambos casos y de manera diferente y por otros caminos, se desarrollan actividades muy similares... (p.19).

En consecuencia, la evaluación, en su concepción más amplia o general, busca, formular el planteamiento razonable de soluciones a los problemas de alguna

organización social, genera conocimientos, aporta modelos, técnicas e instrumentos para recolectar los datos, interpreta, analiza, triangula, corrobora hechos, fenómenos, interacciones para hacer más certero, valido y profundo el procesos de juzgar critico-reflexivamente el comportamiento de determinado problema u objeto de estudio, razón por la que su función esencial es la de comunicar resultados, para que los interesados emitan aportes orientadores y motiven la toma de decisiones.

En el caso particular en este estudio, este proceso se aplica desde las acciones pedagógicas del propio docente universitario para encontrar la información creíble y fiable que apegada al método científico, permita esbozar un aporte teórico para las prácticas evaluativas del desempeño de los docentes en Educación Superior de la Universidad Francisco de Paula, desde una perspectiva de la reflexión pedagógica. A tal efecto, Cerda (2003) asevera que “por encima de los significados epistemológicos y pedagógicos que le asignemos a la evaluación, no hay duda de que en la práctica ésta se transforma en una poderosa herramienta administrativa o una instancia de poder, de autoridad y aún de status social”(p.19).

Es decir, que el evaluador realiza procesos específicos de exploración en el medio, para comprender en su totalidad posible el porqué de ciertas situaciones, pudiendo reflexionar y emitir en consecuencia un juicio de valor, cuyo impacto sea apreciado en la transformación de la docencia universitaria. Adicionalmente, como se ha dicho en párrafos anteriores la evaluación es de carácter reflexivo, o sea, se hace para establecer los posibles mecanismos o acciones de mejora, significa entonces, que se evalúa no para medir, castigar o calificar al docente como carente de algo inherente a su dimensión personal o profesional, sino que su esencia reside en su naturaleza iluminativa, orientadora y transformadora.

Asumiéndose en todo caso, como una necesidad específica objeto de auto-examen ético, consciente, responsable, detallado, que deberá generar aportes conducentes a su adaptación innovadora para que paulatinamente le sean introducidos los cambios garantes de la transformación de sus debilidades en fortalezas, ello exige estar volitivamente dispuestos, motivados a recibir los resultados no como una crítica

destruccion, punitiva o penalizadora, sino más bien como una oportunidad valiosa para hacer los ajustes necesarios y garantizar de la calidad esperada.

En todo caso, la evaluación constituye un proceso científico de correspondencia recíproca, que se aplica a los sujetos comprometidos con los procesos formativos, considerando sus interacciones cotidianas, apoyándose en la continuidad de procesos realimentativos en los que debe fluir la información y en el que se deberá estimular la participación activa, democrática de los estudiantes, pares académicos, jefes, autoridades, la comunidad e incluso la sociedad. Así, la evaluación implica una exploración sistemática permanente, crítica del desempeño como profesor, especialmente incluye un proceso de autoanálisis y una serie de pasos interrelacionados que permiten identificar las debilidades y fortalezas en ejercicio con el firme propósito del mejoramiento personal y profesional.

En atención a lo anterior, se destaca la importancia que tiene la participación democrática de otros actores, para que sean minimizados los sesgos que presumiblemente puede tener el docente evaluado, ello denotaría una riqueza cuya representatividad de voces, puntos de vista y opiniones ayuden al profesor a sopesar con mayor amplitud el balance de sus fortalezas y debilidades, porque la evaluación es una responsabilidad compartida puesto que, nadie puede controlar completamente todos los factores que influyen en su trabajo profesional, por tal motivo, la evaluación amerita ser complementada con la opinión de expertos y alumnos.

En este contexto, la pregunta clave que todos los que se dedican a la formación del profesorado universitario, deben hacerse es si ¿Realmente los profesores están interesados en su formación sobre prácticas evaluativas? Pues, este objeto de conocimiento debe permitir, al menos que el profesor maneje adecuadamente, la dimensión pedagógica, las técnicas, instrumentos, procedimientos, y tipos de evaluación. Asimismo, los aspectos éticos son importantes pues es primordial un tratamiento asertivo que permita la dignidad en el manejo de la información, la responsabilidad social y la participación activa del estudiante. Y, de igual manera, de la dimensión epistemológica, los profesores deben, al menos, demostrar eficiencia en el paradigma cuantitativo y cualitativo de la evaluación.

A la luz de las reflexiones anteriores, los aspectos planteados como subcategorías de RS², deben constituirse en elementos claves de los procesos formativos del docente. Esto con el fin de configurar, desde las actividades formativas, compromiso para que las universidades puedan plantearse el reto de garantizar una educación de calidad. Para alcanzar satisfactoriamente tal cometido, implica asumir procesos reflexivos sobre la propia actuación, cuyo compromiso, motivación e interés permita la unificación de criterios sobre las prácticas evaluativas y la cooperación como acciones necesarias para lograrla. En ese sentido Flórez (2000) agrega la importancia sobre la evaluación de la educación:

Evaluar la educación, es apreciar la calidad de las experiencias educativas que propiciamos a la nueva generación. Las comunidades y la sociedad en su conjunto empeñan demasiados esfuerzos humanos y económicos para asegurarle a los jóvenes mejores oportunidades de formación de convivencia social, de desempeño y de satisfacción individual como para que la misma comunidad no sepa qué pasa con la educación de sus hijos qué tan satisfactoria es la experiencia educativa para los alumnos y que tanto progresan en el sentido y calidad deseada (p. 7).

Con base en el aporte, puede decirse que es el docente uno de los protagonistas fundamentales del fenómeno educativo, en quien recae la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones, resultando así su desempeño como un indicador susceptible para valorar como un criterio referencial de calidad, por lo que todo cuanto éste haga para auto examinarse es sin duda alguna, una elemento controversial. Si bien cada profesor universitario tiene la obligación de evaluar su desempeño, también es cierto que debe desarrollar las competencias requeridas para tal fin, de modo que tal aprendizaje demanda prestar la debida atención al problema complejo que subyace en la evaluación.

En tanto, siguiendo a Zuleta (2001), se precisa de elementos intersubjetivos tales como: compromiso, interés, curiosidad, responsabilidad, honestidad, sinceridad,

² Tales como la dispersión con la técnica de la pregunta, la focalización con la interacción social, la presión a la inferencia con las representaciones referenciales, la objetivación con la construcción selectiva, esquematización y naturalización; de igual manera, el anclaje el cual se sustenta en el sistema de normas y valores, y la noción de poder/autoridad que se plasma en la comunicación docente – alumno, el liderazgo y el poder coercitivo

capacidad auto-crítica, dinamismo, voluntad, que estarán complementados con aquellos de tipo externo como: apoyo institucional, políticas institucionales de autoevaluación, formación constante, acompañamiento pedagógico, oportunidades de desarrollo profesional, asesorías externas, intercambio de experiencias con pares académicos.

Por consiguiente, la significatividad del aprendizaje del alumno, la pertinencia de la acción formativa, la satisfacción de las demandas de la sociedad, están directamente relacionadas con el desempeño del educador, donde las RS que posea respecto a las prácticas evaluativas, constituyen elementos a tener en cuenta a la hora de una revisión del desempeño docente. En el sentido, el grado en que los objetivos y demás procesos implícitos se cumplan cabalmente, serán aceptados y compartidos como óptimos, esto supone, reconocer que la mejora y sucesiva transformación de la práctica docente solo puede alcanzarse a través de los cambios, mejoras que cada uno de ellos haga.

Por su parte, una reflexión epistémica sobre esta temática, demanda a repensar las prácticas evaluativas, lo cual supone interrogar el marco a partir del cual se produce su discurso y legitima el docente en su praxis. En esta dirección, importa descodificar el papel que se le asigna, referido a la elaboración de juicios y a la valoración de aciertos para sancionar o consentir la actuación de los actores educativos, cambiando la visión errónea que hasta el momento ha sido frecuentemente asumida como una práctica punitiva, a su vez que, urge atribuirle su sentido como un medio para el aprendizaje, más no como un fin en sí.

Generalmente se admite que la renovación del sistema educativo debiera partir de cambios estructurales en la evaluación, en sus distintas formas de participación. No obstante, en la innovación pedagógica es más fácil modificar los procesos de enseñanza que el proceso de evaluación. En efecto, situada en una encrucijada, la evaluación supone la piedra angular en la transformación de los modelos en referencia, pues, sin la investigación de su trayectoria es difícil conseguir un cambio alternativo en el pensamiento crítico que la aborda dentro de una concepción histórica, social, cultural y científica.

A tal efecto, el autor señala que toda enseñanza se asume de manera directa o indirecta como una conjunción de conocimientos entrelazados; por lo que cabe dar importancia a la opción interdisciplinaria que enriquece y establece una interacción dialógica entre saberes, experiencias y representaciones de la realidad social, tanto educativa como científica, en la que la evaluación, en lugar de enseñar a responder debiera enseñar a sentir insatisfacción ante lo mal hecho en la praxis educativa, ante el saber asimilado, los distintos modos de aceptar al mundo y reconocer su propia subjetividad.

Esta idea no puede reducirse únicamente al ámbito del conocimiento, sino que ha de abarcar la pluralidad de aspectos que desde su propia complejidad conforman la educación del ser humano en las esferas (a)gnoseológicas: fundamentos epistemológicos emergentes, resignificación de sentidos y significados, (b) axiológicas: apoyo, ética, compromiso, compañerismo (c) procedimentales: diseño y aplicación de estrategias, técnicas, e instrumentos personalizados, como expresión concreta de la unificación de criterios y (d)culturales: interacción entre los participantes, asesorías.

Cabe señalar, que en los hallazgos encontrados en la investigación, sistematizados a través de la categorización, triangulación y teorización de la información que arrojaron las entrevistas y observaciones realizadas a los informantes clave y de apoyo en el escenario de la Universidad Francisco de Paula Santander, se desprenden elementos que permiten percibir cierta actitud tradicionalista que sigue asumiendo el docente, dentro de sus prácticas pedagógicas frente a la evaluación, muy a pesar de contar en la actualidad con gran variedad de líneas, modelos o paradigmas que sirven para orientar la práctica educativa y transformarlo en un proceso pedagógico - crítico-dialógico, aprovechando al máximo los recursos existentes.

De tal manera, que para la Universidad Francisco de Paula Santander, el enfoque pedagógico-crítico-dialógico es la organización de un proceso de conocimientos y relaciones sociales integrado por el currículo, la pedagogía y la evaluación. El constructivismo del modelo está determinado por su coherencia con las relaciones sociales. La construcción del modelo sugiere la transformación de la cultura académica.

Este modelo es consensuado, dialógico, divulgado, lo cual permite combatir la estructura curricular fragmentada para dar paso a la construcción de un currículo con elementos socio - humanísticos y éticos.

La discusión sobre el quehacer educativo, permite al docente evolucionar y desarrollarse a través de un proceso más activo y creador. Las alternativas de reflexión deben surgir de los propios docentes y de una tarea rigurosa, y consciente para la elaboración de su plan de evaluación mediante la participación activa en proyectos de investigación alrededor de las actividades que orientan el desarrollo de su labor educativa.

Por tanto, los docentes universitarios deberían conocer a través de procesos de evaluación, cuáles son sus aciertos, logros, dificultades y limitaciones pedagógicas y luego de este análisis crítico, reflexionar para fijarse los replanteamientos o refuerzos de sus concepciones filosóficas, epistemológicas, psicológicas y didácticas, así, como de sus prácticas académicas. El desarrollo de una reflexión debe propender la autoformación de su espíritu crítico-reflexivo, con actitud participativa; por la toma de conciencia en su labor educativa, a través de la evaluación pero desde una racionalidad renovada; por la pérdida del temor al cambio, al cuestionamiento sobre la rutinización y esquematización de su quehacer; por la cualificación de la formación pedagógica y didáctica; por el conocimiento de las realidades socioculturales en las que se desempeña, para lograr la coherencia de las unidades curriculares que imparte cuya pertinencia esté acorde con las necesidades educativas, innovaciones en los procesos de aprendizaje y propias del contexto histórico social.

Desde esta realidad exige la búsqueda de un enfoque de transformación que no puede seguir imponiéndose desde los que piensan la educación y profesan el saber desde fuera de los espacios universitarios, sino desde dentro, con quienes ejecutan y hacen la práctica. Esta realidad conlleva al estudio, sustentado en cuatro premisas pedagógicas: (a) se aprende a hacer haciendo, (b) aprender es un proceso activo que depende del desarrollo de capacidades intelectuales, de habilidades comunicacionales, de destrezas en el hacer y de la interacción con otros, (c) el aprendizaje requiere de un ambiente atractivo, estimulante y de participación, (d) Reflexionar sobre la praxis

pedagógica es fundamental para mejorar sus resultados, (e) estas premisas conducen a la integración de la reflexión pedagógica del docente universitario.

La reflexión pedagógica, asumida desde la evaluación constituye el enfoque asumido en esta propuesta para identificar en el campo de la acción, conjuntamente con el docente y en presencia de los pares académicos, alumnos, jefes y autoridades universitarias, para que ellos como individuos activos y colaborativos permitan transformar la práctica educativa a través de una autoevaluación voluntaria, con la finalidad de alcanzar aprendizajes de calidad y perdurables en la mayoría de los actores.

La construcción de una sociedad más integrada, democrática y participativa, donde prevalezca la justicia social, implica para cualquier país, el fortalecimiento de las RS en los docentes que propicien actividades generadoras de una convivencia y búsqueda del bien común. Así como, una visión holística de la educación, potenciadora de las capacidades individuales y sociales de cohesión interna para el fortalecimiento de un modelo social en el que la multiplicidad de relaciones que se generen tenga al hombre como actor y protagonista en el hacer cotidiano. De manera, que éste pueda estar en capacidad de diseñar teorías de desarrollo que conduzcan a las universidades a replantearse nuevas formas de inserción en la sociedad global del siglo XXI.

Para el logro de esa misión asignada a la educación superior en estos tiempos de globalización económica, política y sociocultural, se hace necesaria la participación y corresponsabilidad de todos los actores sociales comprometidos en el hacer educativo, quienes deben asumir con entusiasmo y responsabilidad, los múltiples roles académicos de docencia, investigación y extensión que les competen, tanto, a lo interno de los espacios universitarios, como en la comunidad donde interactúan diariamente. Claro está que en el contexto del estudio, los profesores universitarios deben enfrentarse a la *controversia* que genera sus propias concepciones enfrentadas a la norma y los petitorios de los estudiantes. Tal como se plasma en el siguiente gráfico:



Grafico 10. Controversia sobre las prácticas evaluativas.

Tal como se observa en el grafico anterior, el docente universitario, se encuentra hoy más que nunca en una *controversia* entre los sistemas de evaluación impuestos por la universidad, lo que piensan sus alumnos y sus propias creencias y concepciones. En tal sentido, los regímenes de calificación empleados en la evaluación de los aprendizajes y los sistemas de promoción de los alumnos, constituyen un componente normativo de los sistemas de evaluación que se emplean en la educación universitaria.

De este modo, dado que los sistemas de calificación y promoción permanecen estáticos en sus modalidades fundamentales y no acompañan las transformaciones de las prácticas de la enseñanza, sólo sirven de obstáculos que generan grandes controversias. Por lo cual, Pérez Gómez (1993) y Rueda (2010), acotan que ante las calificaciones y los memos que se instalan en las aulas universitarias, las transformaciones se paralizan, obligando a los docentes a una permanente adaptación a los modelos pedagógicos que los procesos de renovación o de reforma pretenden reemplazar. Todo ello, sin conseguir transformaciones más allá de lo puramente teórico, donde el vocablo memorando emerge a cada momento. Pues, las RS de objetivación,

dispersión, focalización, anclaje y autoridad que pueda tener el docente, quedan aisladas ante los aspectos normativos que prevalecen en sus ideas y la de sus alumnos.

El otro eje de las controversias en las prácticas evaluativas; el alumno; constituye uno de los actores principales del proceso evaluativo. Aunque gran número de los docentes en universidades son conscientes de los beneficios que aporta la participación activa, muchos de ellos se quejan de la pasividad de sus alumnos. Esta poca participación, en muchos casos, se debe al uso de un sistema tradicional que no ha animado a los estudiantes a contribuir al discurso académico y, en otros, es el resultado de la poca formación pedagógica del profesorado universitario.

Por una parte los alumnos son conscientes de que tiene que involucrarse en las actividades pedagógicas y, por otra los profesores también saben que deben involucrar a los alumnos en actividades. Sin embargo, son los profesores quienes más se dan cuenta de la exigencia por incluir la participación de los alumnos como parte importante en la evaluación. Si se aspira que los alumnos asuman un rol activo en el aula, es imprescindible que conste en la evaluación, para lo cual, el estudiante debe aprender a autoevaluarse y ser corresponsable de sus calificaciones.

Por otra parte, el tercer eje de la controversia, está relacionado con las creencias y concepciones de los docentes. Este aspecto tiene relación, tanto con las posturas teóricas que subyacen a las prácticas evaluativas del profesor universitario, como a su manera de ser y pensar, además de sus procesos de formación y capacitación. Sobre las creencias es un muy buen ejercicio reflexionar sobre las propias actuaciones en el aula. Para ello, sería interesante grabar las propias clases en video, para luego verlas y tener elementos concretos para autorreflexión sobre las prácticas evaluativas.

En este contexto, es en el corpus de las entrevistas de los informantes, donde se aprecia con mayor énfasis las controversias relacionadas con la manera de pensar del docente. Esta manera de hacer de las prácticas evaluativas del docente universitario, está relacionada con sus procesos de formación. Pues, es hartamente conocido, por los profesionales de la docencia, que el profesor universitario es un profesional cuya práctica cotidiana está llena de incógnitas que no se responden con fórmulas preconcebidas y que le exigen la estructuración de sus conocimientos, habilidades y

valores para resolver diariamente la problemática que se le presenta en el espacio educativo, ello a partir de su actualización permanente.

En otras palabras, la reflexión acerca de su quehacer en el aula permite que el aprendizaje obtenido por el docente de manera formal e informal tome formas concretas y adquiera un significado que asegure su trascendencia social y le permita mirar sus propias creencias para integrar los saberes del estudiante y las normativas legales con su manera de ser como enseñante.

Al respecto, Pérez Gómez (1997) afirma que la cultura social dominante en el contexto político y económico al que pertenece la escuela impregna inevitablemente los intercambios humanos que se producen en ella y llena de controversias al profesor ante el cúmulo de exigencias durante el desarrollo de sus prácticas. Por ello, la dinámica pedagógica está tan cargada de Representaciones Sociales que se convierte en una experiencia rica y variada que hace de cada práctica una experiencia única, valorando así el verdadero equilibrio entre la autonomía profesional y la necesidad de responder a un compromiso social. Es en definitiva, según Gimeno Sacristán (1999), el docente, en su rol de mediador del aprendizaje, quien puede armonizar las individualidades de un grupo, tomar en cuenta la normativa y poner en el plano sus propias ideas, para convertir los espacios de aula universitarios, aptos para la investigación y la construcción social tomando en consideración atisbos de Representaciones Sociales.

En efecto, las Representaciones Sociales, según Jodelet y Guerrero (2000) y Vasilachis (2013), tales como han sido elaboradas en la tradición de investigación inaugurada por Moscovici (1979); conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la práctica cotidiana social y por ende, en las prácticas de los docentes. De tal manera que las RS permiten expresar la relación de controversia que emerge de las relaciones entre docente – alumno – normativas.

Esta construcción de sistema de significaciones y relaciones, que se realiza todos los días y en casi todos los contextos en los que se desarrolla la actividad, depende, sobre todo, a saber, de Vygotsky (1985); de la representación inicial que se tenga de la nueva información de la actividad, externa o interna, que se desarrolla al respecto. De la misma manera, para entender la mayoría de las situaciones de la vida cotidiana se

tiene que poseer una representación social de los diferentes elementos que están presentes.

Entonces, las RS que emergen de la interacción con los textos que circulan en las aulas universitarias, están inscritas en el lenguaje y las prácticas evaluativas. Por lo cual, Jodelet y Guerrero (2000) acotan que las mismas funcionan en las aulas universitarias como un lenguaje en conocimiento y de los marcos que suministran para categorizar lo que compone el universo de la clase, donde la controversia pedagógica-normativa se impone ante los paradigmas didácticos. Teniendo en cuenta esto, es posible considerar que las representaciones hacen parte de esos instrumentos mentales que mencionan los historiadores, y pueden ser colocadas en la categoría de las mediaciones simbólicas de las que habla Vygotsky (1985).

En atención a los aspectos antes analizados, este aporte teórico sintetiza los elementos fundamentales que emergen de los hallazgos onto-epistemológicos categorizados a partir de la interacción prolongada, sistemática y recurrente, de las prácticas evaluativas y las Representaciones Sociales.

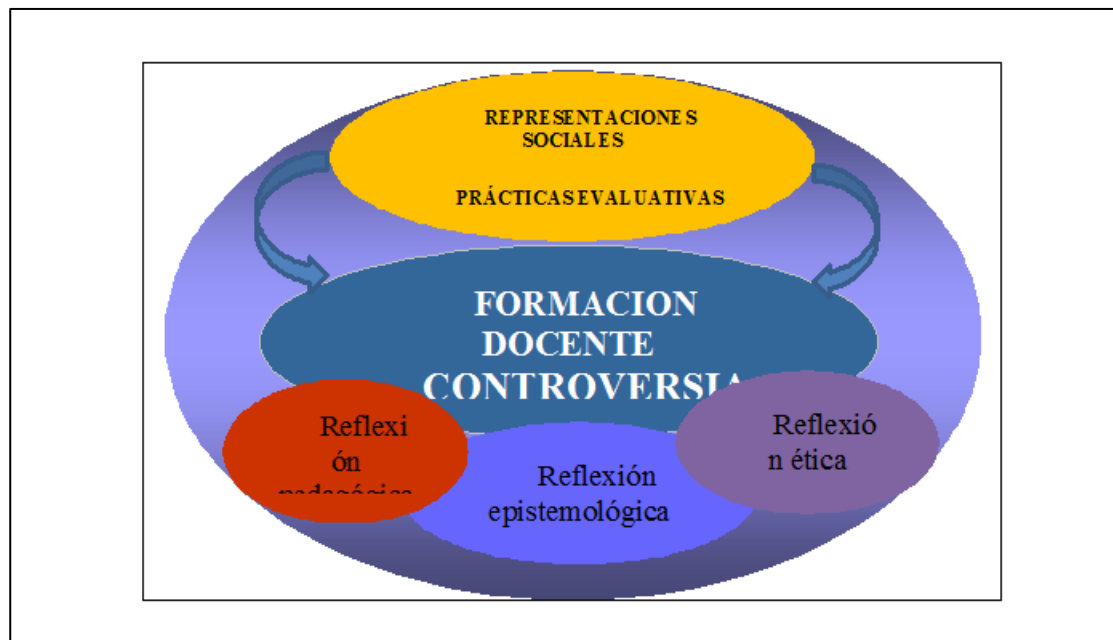


Grafico 11. Síntesis del aporte teórico.

Así, la formulación del aporte teórico de este trabajo de tesis doctoral, parte desde una perspectiva de la reflexión pedagógica, ética y epistemológica de las prácticas evaluativas en consonancia con las Representaciones Sociales subyacentes en este estudio. Este aporte encuentra su correspondencia en la reflexión teoría – praxis, aún más, cuando se dice constantemente que los docentes son el elemento angular de la mejora educativa, pues las categorías emergentes así lo demuestran: formación docente en prácticas evaluativas y la controversia.

El gráfico 11 ilustra que la función del educador no es solo ser un simple transmisor de conocimientos sino, más bien es ante todo, un profesional que reflexiona desde lo pedagógico, ético y epistemológico a partir de sus procesos formativos que le coadyuven en la incertidumbre permanente de las controversias que se generan al aplicar los memorando y demás situaciones normativas.

En cuanto a lo pedagógico, el docente que labora en educación superior, debe tener un conocimiento sobre las distintas maneras de abordar los procesos de enseñanza, con particular énfasis en prácticas evaluativas. Pues, los porcentajes alcanzados en esta dimensión relacionados con las técnicas, procedimientos y tipos de evaluación, así lo señalan. Una vez que el profesor reflexione sobre las aportaciones que las diferentes teorías de la enseñanza y del aprendizaje, pueden hacer a la comprensión y orientación de los procesos educativos, estaría en capacidad de detenerse a un análisis permanente, de lo que significa el problema más interesante, desde la óptica pedagógica, de la evolución actual de las teorías del aprendizaje y sus inevitables implicaciones en la práctica educativa, tal como es; la creación de situaciones didácticas generadoras de prácticas evaluativas que propicien el aprendizaje significativo.

En esta reflexión pedagógica surge la controversia entre, si la educación debe orientarse a los procesos autónomos y espontáneos de desarrollo y aprendizaje del estudiante; o debe seguir la norma que, desde las instancias universitarias se propone. Aunque, si se promueve procesos de capacitación acordes al modelo pedagógico-dialógico que se propone, el docente estaría en capacidad de reconocer una relación dialéctica entre desarrollo y aprendizaje, para tomar en consideración al estudiante y establecer una balanza entre este y la norma.

Con relación a lo ético, se plantea, desde esta investigación, y así lo demuestran los porcentajes estadísticos alcanzados en esta dimensión, la necesidad de un trabajo sostenido que implique la dignidad en el manejo de la información producto de la evaluación del estudiante. Además, se debe promover la responsabilidad social sobre el sentido y uso de la evaluación que permita una participación activa del alumno, en la búsqueda de una visión integral de las prácticas evaluativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el contexto de una visión integral de la ética, es importante hacer mención a los planteamientos de Yarce (2016), en tanto alude a la importancia de mirar la integralidad como una tarea llena de intenciones, decisiones y acciones tendientes a alcanzar los fines específicos de la educación. En razón de ello, la ética debe ser dinámica, flexible y buscar apoyo en principios y valores que encarnan las personas concretas y se proyectan interpersonalmente en la organización educativa.

Asimismo, desde la dimensión ética, se puede inferir que el docente debe buscar incorporarse a un proceso de formación permanente, que le permita atacar con conocimiento los problemas de controversia, que siempre estarán en los procesos pedagógicos. De acuerdo con estas ideas, el docente universitario con un buen nivel ético, puede ayudar a desarrollar en sus estudiantes, hábitos estables de buena conducta y fomentar practicas colectivas correctas para que se cumpla las normas de la universidad, a partir de contribuir con una cultura del respeto a lo jurídico por el estudiante universitario.

La ventaja del ser ético y moral depende de la condición humana, de la naturaleza de las personas, no de los avances de la ciencia y la tecnología, ni del entorno. La ética, desde una cosmovisión educativa, entonces, tiene cuenta las circunstancias pedagógicas y evaluativas, pero sus decisiones no se toman sólo por estas circunstancias. Pues, lo primero que se debe mirar desde el ser ético educativo, es producir (pues al final de cuentas la universidad produce) un profesional crítico, capaz de satisfacer sus necesidades, y poder contribuir al desarrollo de su país.

Con respecto a lo epistemológico, los docentes universitarios deben situarse en términos de producción de conocimientos, para contribuir con la academia. Estos

conocimientos deben estar inmersos en los procesos pedagógicos (al menos) en los dos grandes paradigmas: cuantitativo-positivismo y cualitativo-interpretativo/critico reflexivo. Pues bien, bajo cualquiera de las orientaciones que el profesor asuma su didáctica, debería producirse el aprendizaje académico del estudiante en la universidad. Pues es, harto conocido, en los ámbitos académicos universitarios, que el alumno se pone progresivamente en contacto con los productos más elaborados de la ciencia, el pensamiento y el arte, con la finalidad de incorporarlos como instrumentos valiosos para el análisis, solución de problemas y sus propios procesos de construcción de conocimiento.

Ahora bien, si se aspira que estos conocimientos se incorporen como herramientas intelectuales, como dice Gimeno Sacristán (2015), no sólo en la estructura semántica académica que utiliza el alumno para resolver con éxito las demandas del aula, sino en su estructura semántica experiencial, la enseñanza debe desarrollarse en un proceso de negociación de significados. De esta forma, se provoca que los alumnos activen los esquemas y preconcepciones de su estructura semántica experiencial, para reafirmarlos o reconstruirlos a la luz del potencial cognitivo que representan los nuevos conceptos de la cultura y los conocimientos públicos con los que se pone en contacto desde la pedagogía universitaria.

En efecto, al docente universitario le corresponde comprometerse con la producción de conocimientos aplicables a la realidad inmediata del Sistema Educativo y de la sociedad en general, que apoyado en expertos conocedores del objeto de estudio, bien pueden ser un referente viable para hacer consciente las Representaciones Sociales en las prácticas evaluativas. De igual manera, es el profesor universitario quien debe reconstruir la cultura evaluativa y no esperar directrices alejadas del ámbito áulico, para, de esta manera institucionalizar una nueva cultura evaluativa así como de su efectiva institucionalización en los escenarios universitarios de la Universidad Francisco de Paula, en el Norte de Santander.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y REFLEXIONES FINALES

Conclusiones

El análisis de la información encontrada a través de la investigación sobre Representaciones Sociales de las prácticas evaluativas de los docentes adscritos a la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander, de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia, permitió arribar a conclusiones que son, en todo caso, aplicables al escenario donde esta fue desarrollada. Las conclusiones se elaboran en función de los objetivos, y así será el discernimiento en torno a cada una de ellas.

Con relación a la idea inicial, referida al objetivo relacionado con develar las Representaciones Sociales de las prácticas evaluativas que tienen los docentes para corroborar su pertinencia con el modelo pedagógico dialógico crítico, se reveló, en el análisis, que los docentes de educación superior, en el contexto del estudio, perciben las representaciones, en las prácticas evaluativas, como una manera de interpretar y pensar la realidad cotidiana; razón por la cual son conocidas como una estrategia de conocimiento social.

Además, manifiestan los docentes, que la actividad didáctica que se despliega en las aulas, con el fin de tomar una posición en relación con las situaciones evaluativas que le conciernen, pueden contribuir con la construcción del modelo dialógico - pedagógico en la universidad, si se logra una mayor participación del estudiante. Lo anterior, se observa, primero, desde la construcción de cada categoría, subcategoría y categorías emergentes, y luego, de la identificación de la postura transformadora respecto de las dimensiones pedagógica, ética y epistemológica, desde las cuales se integran las Representaciones Sociales analizadas.

Las Representaciones Sociales de las prácticas evaluativas son comprendidas, por los docentes, como medios para promover interacción entre docentes – estudiantes, dirigidas a transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan en el acto educativo al interior de una comunidad universitaria donde priva lo normativo. Esto sucede, porque, precisamente, se busca un modelo pedagógico, dialógico – crítico; pero con la aplicación de los reglamentos, cualquier modelo, enfoque o paradigma queda relegado al tercer plano, tal como ocurre en la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander con la aplicación del modelo mencionado, el cual no termina de engranarse.

Desde esta postura, eminentemente normativa, que salta de los resultados, las Representaciones Sociales de las prácticas evaluativas, en el contexto educativo de la universidad objeto de estudio, significan, precisamente, una escasa pertinencia con el modelo pedagógico dialógico crítico. Esto ocurre, no por la acción directa del docente, sino que este se ve, en una disyuntiva entre sus propias creencias, el alumno y las propuestas evaluativas normativas de la universidad.

Entonces, como el concepto de Representación Social, en esta investigación designa una forma de conocimiento específico, como es el que surge de las prácticas evaluativas, podría inferirse que desde las observaciones y entrevistas, los docentes se acercan al modelo pedagógico dialógico – crítico, desde sus propias concepciones, pero se alejan por las instrucciones impuestas, enfrentándose a sus propias creencias y a las ideas de sus estudiantes. De esta manera, el autor plantea que las Representaciones Sociales pueden ser vistas como modalidades de pensamiento pedagógico crítico, orientadas hacia la comprensión del entorno didáctico, con particular atención a los procesos evaluativos, las cuales podrían coadyuvar con la puesta en escena del modelo universitario planteado, para lo cual se aspira una mayor participación del estudiante.

Por otra parte, se concluye en torno al proceso de caracterización de las Representaciones Sociales en las prácticas evaluativas de los docentes universitarios, que las mismas, se determinan por la multiplicidad de sus formas, pero comparten la función de influir en las capacidades con las cuales el individuo logra demostrar categorías para clasificar las circunstancias, los fenómenos y las personas que lo

rodean: comprendiéndose dentro de la realidad concreta de su propio contexto educativo. Es por esto, que uno de sus mecanismos sociales, relacionados con las distintas Representaciones Sociales analizadas, condensa un conjunto de significados y sistemas de referencia que le permiten al docente interpretar lo que sucede a su alrededor, prever y darle sentido a sus prácticas pedagógicas. Entendida así, la noción de Representación Social se fundamenta en la manera como los informantes usan los conocimientos profesionales en la vida cotidiana del aula. Por ello, las Representaciones Sociales emergen, en esta investigación caracterizadas por: la dispersión de la información, la focalización, la presión a la inferencia, la objetivación, el anclaje y la noción de poder/autoridad.

Otro aspecto importante observado en la investigación, en función de los aspectos caracterizadores de las Representaciones Sociales, es que los profesores se inclinan más hacia los procedimientos evaluativos y al sistema de normas y valores. En cuanto a ello, se puede inferir que los sujetos de investigación buscan iniciativas diseñadas para reforzar la efectividad en los modos en que se usa la evaluación en el aula para promover el aprendizaje, con el fin de elevar los logros de los alumnos. Pero esto, como ya se mencionó, es fugaz, por cuanto lo normativo se impone a los postulados teóricos.

Otro aspecto conclusivo está referido con la identificación de los modelos evaluativos que subyacen en las Representaciones Sociales de los docentes y su correspondencia con el enfoque pedagógico dialógico crítico, por competencias. Sobre la base de esta investigación, el levantamiento de este enfoque pedagógico dialógico crítico debe integrar una revisión de los elementos que subyacen a las Representaciones Sociales (dispersión, focalización, presión a la inferencia, objetivación, anclaje y poder/autoridad) y de las dimensiones (pedagógica, ética y epistemológica) de las prácticas evaluativas con el fin de desarrollar una visión actualizada de la pedagogía en el ámbito universitario. Por cuanto, en la práctica pedagógica referida a la evaluación del estudiante, el modelo evaluativo sigue siendo el normativo.

Este enfoque, si es tomado en consideración por los docentes, y en concordancia con la teoría de las Representaciones Sociales, puede contribuir a bajar las grandes

controversias que suceden en los procesos evaluativos. Esto por cuanto toda intencionalidad educativa debe ofrecer respuestas a la interrogante: ¿qué tipo de persona se desea formar?, que implica evidenciar cómo se construye el alumno desde sus distintas dimensiones. Esto permite pensar que la formación de los docentes debe ser un aspecto a considerar, para llevar a la práctica el modelo pedagógico dialógico crítico.

Con relación a la generación de una aproximación teórica a un modelo evaluativo que parta de las representaciones sociales propias de la cultura evaluativa del enfoque pedagógico dialógico crítico. Se puede decir, al respecto, que la misma quedó estructurada, por una parte, a partir de las categorías, subcategorías deductivas finales y categorías emergentes, las cuales se mencionan en un juego cruzado donde las prácticas evaluativas se entremezclan con las Representaciones Sociales para dar nuevas formas epistémicas a este objeto de conocimiento, y por otra parte, se teoriza tomando en consideración la dimensión pedagógica, ética y epistemológica integrándolas al enfoque pedagógico dialógico crítico.

Recomendaciones

Antes de proponer las recomendaciones surgidas en esta investigación y de la construcción de las conclusiones, se debe aclarar que estas recomendaciones no pueden tomarse como concluyentes o generalizables a otros contextos. Se requiere de otras investigaciones, relacionadas con el tema objeto de estudio, para que se genere el rigor científico, a partir de los consensos entre distintos investigadores y desde otras perspectivas de análisis. De esa forma, se encontrarán elementos afines que permitan hacer extensiva esa coincidencia, para establecer la generalización que corresponda acerca de las Representaciones Sociales de las prácticas evaluativas universitarias.

Desde esta investigación, y sin la pretensión de presentar recetas con miras a solucionar un problema, que más allá de ser metodológico es representacional, se proponen una serie de preocupaciones para que sean revisadas con seriedad y rigor,

puesto que los cambios de actitudes y conductas, tanto de las instituciones educativas, como de sus docentes no se generan elaborando recetarios, sino que los cambios se gestan desde el interior del individuo, con voluntad y determinación. Las mismas son las siguientes:

- a) Las instituciones universitarias deben hacer una revisión profunda concienciada de las prácticas evaluativas docentes, dado que es necesario romper viejos esquemas de enseñanza y empezar a asumir que la tecnología vino para quedarse, por lo que al respecto, impera urgentemente asumir los retos de cambiar también la concepción jurásica de las prácticas evaluativas como práctica que permite la formación del ser.
- b) Orientar la formación de los docentes universitarios a la luz del modelo pedagógico-dialógico-critico por competencias que tome en cuenta la teoría de las Representaciones Sociales, donde los profesores discutan, en sus propios contextos, sobre temáticas relacionadas con el ámbito pedagógico con particular atención a la evaluación, que tenga como finalidad promover nuevos valores, creencias y actitudes.
- c) Lo dicho anteriormente, conduce una recomendación que salta de las experiencias investigativas del autor de este estudio, en tanto se piensa que, aún, cuando el modelo pedagógico-dialógico-critico por competencias, puede resultar útil, no es menos cierto que se debe ir más allá de las competencias y propiciar un modelo evaluativo con énfasis en el estudiante. Es decir, que desde esta investigación se propone una evaluación reconciliadora, que permita mediar entre las Representaciones Sociales de las prácticas evaluativas, y el estudiante, para que este tenga mayor corresponsabilidad en sus procesos evaluativos.
- d) Establecer un puente coherente entre la teoría de las Representaciones Sociales y las teorías de las prácticas evaluativas, para tomar decisiones acerca de cómo evaluar. Para ello, es necesario desde la instancia universitaria que el docente, independientemente de la asignatura que desarrolle, se gane para la formación de un profesional apto para la sociedad actual.
- e) Urge entonces la creación de escenarios con nuevas prácticas formativas de los docentes. Es necesario erradicar aquellas que aún permanecen ancladas en los viejos

dogmas de capacitación docente. El actual momento histórico presenta nuevas opciones, reta al aparato educativo y a los docentes a tomar nuevas alternativas de propuestas en materia formación permanente, e incluso a reinventarlas.

De lo anterior se desprende la necesidad urgente de promover iniciativas que vinculen la reflexión ética del mundo real social con el mundo educativo, concibiéndola como un ejercicio que no solo pertenece al marco de la especulación filosófica, sino que también puede interceptar a otras variables de fundamental importancia para la promoción de la calidad de vida humana y la superación de los graves problemas que afectan a toda la región. Esto cobra relevancia crítica en los planes de formación de las universidades.

Reflexiones finales

Luego de haber estudiado y analizado la información obtenida en esta investigación, la cual estuvo contemplada por los aportes teóricos, categorías y subcategorías previas y las que emergieron de la realidad contemplada, es necesario plantear y generar ciertas reflexiones que pudieran dar explicaciones sobre los hechos que se evidenciaron en el entorno, con la finalidad de proporcionar una última interpretación de lo observado con respecto a las RS y las prácticas evaluativas, desde la perspectiva, por su puesto, de los actores sociales que intervinieron en dicho proceso. En primer lugar, es importante destacar que la experiencia del investigador en este proceso investigativo de corte etnográfico fue excelente en cuanto a los hallazgos encontrados, al verificar que realmente si existen una serie de RS presentes en los profesores que le van a conferir importancia a las prácticas evaluativas.

De igual manera, para el investigador, en tanto profesor de la Universidad Francisco de Paula Santander, se consiguió las diferentes vicisitudes por la que pasan los profesores en el momento de evaluar, por cuanto deben cumplir con los aspectos normativos y comprender al alumno en todas sus facetas. En cuanto a las RS, fue muy

importante el acercamiento, para ver cómo se develan y se desligan, algunas veces del contexto de las aulas, para dar paso a las calificaciones, como único elemento demostrativo de los aprendizajes de los alumnos.

Es recomendable y necesario realizar investigaciones que consideren los efectos que desde la universidad, y el aula en particular, se deben asumir para favorecer una verdadera educación para todos, que permita buscar alternativas en la evaluación, distintas a la calificación, para poder integrar los nuevos paradigmas en los espacios evaluativos, que además permitan configurar las Representaciones Sociales de las prácticas evaluativas. Como elementos que configuran las categorías y subcategorías de las RS se encontró que la representación que impera se liga con una fuerte atención a las calificaciones tanto de los docentes como de los estudiantes. Finalmente, esta investigación, puede abrir paso a otras estrategias con muestra de docentes de universidades diferentes.

REFERENCIAS

- Abric, J-C. (2001). Las representaciones sociales. Aspectos teóricos. En Abric, J. *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J-C. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Academia, Real Española. (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. Versión en línea. Disponible en: <http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm>
- Acevedo, J. (2000). Algunas creencias sobre el conocimiento científico de los profesores de Educación Secundaria en formación inicial. *Bordón*, 52(1), 5-16. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/salactsi/acevedo18.htm>.
- Acosta S. (2015). *La investigación en el aula. Aprender a conocer*. México: Trillas.
- Aguirre E. (S/F). *Representaciones sociales y análisis del comportamiento social*. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1297/3/02CAPI01.pdf>
- Alape, A. (1998). El aula que no pregunta. Crónica de *El Espectador*, 23 de mayo 1998.
- Allen, D. (compilador) (2004). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós
- Alves, E. y Acevedo, R. (1999). *La evaluación cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa*. Valencia: Cerined.
- Amaya, A. (1966). *El taller educativo*. Bogotá: Magisterio.
- Ander-Egg, E. (1995). *Un puente entre la escuela y la vida*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)*. San José. Documento en línea: <http://www.fisica.net>
- Arellano, P. (2010). Repensar el proceso evaluativo: aportes para una discusión de una propuesta conciliadora, No.10. *Revista Textura* (cetex – centro de Estudios Textuales – Instituto Pedagógico de Maturín) Maturín.
- Arias, F. (1999). *El Proyecto de Investigación*. Caracas: Episteme.
- Arruda, A., y Alba de, M. (2007). *Espacios imaginarios y Representaciones Sociales*. Barcelona: Anthropos.

- Atkinson, P., Coffey, A. y Delamont, S. (2001). A debate about our canon. *Qualitative research*, 1(1), 5-21
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bajtín, M. (2006). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI
- Balestrini, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: Servicios editoriales.
- Banchs, M. (1998). Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica. En: Bernardo Jiménez (compilador) *Aportes críticos a la Psicología social en Latinoamérica*. Guadalajara: EDUC.
- Banchs, M. (1990). Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación. *Boletín de AVEPSO*, (XIV), 3, 3-16.
- Barrios, M. y otros. (2006). *Manual de trabajos de grado de especialización, maestría y tesis doctorales*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas: Fedupel.
- Bernal, C. (2000). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Prentice Hall
- Bisquerra, R y otros. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Blas, J. (2006). La función de las preguntas en un discurso agonal: el debate electoral cara a cara. *En discurso y sociedad*. Vol. 4(4), 674-705.
- Borgucci, E. (2005). Las representaciones sociales y el realismo. *Opción*, 21(47), 158-178. Recuperado en 23 de diciembre de 2016, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872005000200009&lng=es&tlng=es.
- Bravo, D y Briz, A. (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Madrid: Ariel.
- Briones, G. (2000). *La investigación en el aula y en la escuela*. Bogotá: convenio Andrés bello.
- Brown, G y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Bruner, J (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza

- Buendía, L., y otros (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Editorial Madrid:McGraw-Hill.
- Bujan, K., Rekalde, I., y Aramendi, P. (2011). *La evaluación de competencias en la educación superior*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Cabrales, O. (2008). Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: Sugerencias y alternativas para su democratización. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Volumen II - No. 1 enero – junio.141-165. Bogotá. Documento en línea: <http://www.postgradoune.edu.pe/>
- Calvo, J. (1994). *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Carletti, G. (2016). Las representaciones sociales sobre la participación en las escuelas centenarias de la ciudad de San Luis. *Fundamentos en Humanidades*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18426920005>
- Castells, M. (2000). *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Castillo, S. (2003). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Castorina, J. (Compilador). (2008) *Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Castorina, J. y Kaplan. (2008). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En Castorina, J., A. (Comp.) *Las Representaciones Sociales y los procesos de conocimiento*. Barcelona: Gedisa
- Castorina, J., y Barreiro, A. (2004). Moscovici y Piaget: el origen de las representaciones sociales. *XI Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Bogotá: Magisterio
- Cerda, H. (2003). *La nueva evaluación educativa. Desempeños, logros, competencias y estándares*. Bogotá: Magisterio.
- Cerda, H. (2008). *El Proyecto de Aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Bogotá. Editorial Magisterio.

- Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación: como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Magisterio
- Chomsky, N. (1976). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Clavijo, G. (2008). La evaluación del proceso de formación. Ponencia. *Congreso de evaluación*, septiembre. Cartagena de Indias.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Strategies*. London: Sage.
- Coll, C.; Pozo, J.I.; Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Cortassa, C. (2010). El aporte de la Teoría de las Representaciones Sociales a los estudios de Comprensión Pública de la Ciencia: its Contributions to the Public Understanding of Science studies. *Ciencia, docencia y tecnología*, (40), 09-44. Documento en línea: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci>
- Cortina, A. (1999). *El mundo de los valores. Ética mínima y educación*. Bogotá: El Búho.
- Cubells, Serra Jenny (2002) *Construcción social del delito: un estudio etnográfico en la práctica del derecho penal. Tesis doctoral*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dale, P. (1980). *Desarrollo del Lenguaje: enfoque psicolingüístico*. México: Trillas.
- Díaz Barriga F. (1986). *Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención*. Documento en línea: www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/estategias_docentes.pdf
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Didou, S. (2005). *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe*. México: ANUIES.
- Domínguez-Gutiérrez, S. (2006). *Las representaciones sociales en los procesos de comunicación de la ciencia*. Documento en línea: www.oei.es/memoriasctsi/mesa5/m05p21.pdf
- Durkheim, É. (1987). *La división social del trabajo*. Madrid: Akal.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

- Escalona, M., Everdium, J., y otros (1998). *Contenidos y aprendizajes*. Caracas: Santillana.
- Escandell, M. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Estévez, C. (1997). *Evaluación integral por procesos*. Bogotá: Magisterio.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 1: 41-61.
- Fernández, C. (1999). *La Comunicación en las Organizaciones*. México: Trillas.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica en la clase*. Madrid: Anaya.
- Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: Magisterio.
- Flórez Ochoa R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Flórez Ochoa, R. (2001). *Investigación educativa y pedagogía*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Fraca, L. (2003). Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita. Caracas: Colección Minerva.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gadamer, H. (1994). *Verdad y método*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Gadamer, H. (1981). *La razón en la época de la ciencia*. Barcelona: Alfa.
- García, María Trinidad. (2012). Representaciones sociales sobre la sexualidad en estudiantes de formación docente del Instituto Pedagógico Gervasio Rubio. Tesis Doctoral. UPEL Rubio.
- Garnique Castro, F., y Gutiérrez Vidrio, S. (2011). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 577-593. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J. (2015). *Los contenidos, una reflexión necesaria*. Madrid: Morata

- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gonzalez, M., y Pérez Gonzalez, N. (1999). La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos. Barcelona: Praxis.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994) *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2001). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008) *Metodología de la Investigación*. México: Compañía Editorial Ultra.
- Hernández Sampieri, R., et al (2014) *Metodología de la Investigación*. México: Compañía Editorial Ultra.
- Hernández Silvestre, M. (2010). *Educación y ética Sociológica* (Méx.) vol.25 no.72 México ene. /abr. Documento en línea: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>.
- Herzlich, Cl. (1979). La representación social: sentido del concepto. En Serge Moscovici (compilador). *Introducción a la Psicología social*. Barcelona: Planeta.
- Hurtado, I. y Toro, J. (1998). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia: Episteme Consultores Asociados.
- Ibarra, A. (2000). La naturaleza vicarial de las representaciones. En Ibarra, A. *Variaciones de la representación en la ciencia y la filosofía*. España: Ariel.
- Ilvento, María Celia (2003). *Las representaciones sobre el campo profesional en ciencias de la educación. La incidencia de las prácticas pre-profesionales*. Documento en línea: <http://www.tdx.cat/handle/10803/8897>
- Jodelet, D., y Guerrero, A. (2000). *Develando la Cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Universidad Autónoma de México.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Serge Moscovici (compilador). *Psicología social II*. España: Paidós.

- Jodelet, D. (1986). *La Representación social: fenómeno, concepto, teoría*. Documento en línea: <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>
- Kojève, A. (2005). *La noción de Autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ken, B. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia. Barberá.
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. En: *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. Vol.1, No.3 (Julio-Diciembre). Documento en línea: <http://revista.iered.org>
- Lafourcade, P. (1971). *Evaluación de los Aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lasnier (2000). *Formación de competencias*. Montréal: Guérin
- León, M. (2002). *Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social*. En: *Psicología Social*: Buenos Aires: Prentice Hall.
- López, V., Ordóñez, M., y Rocío, C. (2012). *El papel de la ética en la evaluación educativa*. Universidad de Huelva. Documento en línea: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4043215.pdf>
- Levi-Bruhl, L. (1972). *La mentalidad primitiva*. Buenos Aires: La pléyade.
- Levy- Bruhl, L. (1985). *El alma primitiva*. Barcelona: Península
- Martínez, M.C. (1994). Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En M.C. Martínez Solís. *Comprensión y producción de textos académicos. Cátedra UNESCO*. Cali: Editorial Facultad de Humanidades Universidad del Valle.
- Martínez, M. (1996). El paradigma sistémico, la complejidad y la transdisciplinariedad como bases epistémicas de la investigación cualitativa. *REDHECS*. Documento en línea: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4171976.pdf>
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1999). *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México. Trillas.

- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2007). *Evaluación cualitativa de programas*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2008) *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2013). *Nuevos Paradigmas en la investigación*. Caracas: Melvin C.A.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa *Geoenseñanza*, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre. pp. 243-248. San Cristóbal: Universidad de los Andes.
- Millán, F. (1997). *Filosofía y desarrollo del pensamiento*. En *Magazín Aula Urbana*, No. 12. Bogotá.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1981) *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Morata.
- Moscovici, S. (2001). *Representations. Explorations in Social Psychology*. New York: University Press, N.Y.
- Moreno, T. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* - volumen 9, número 2. Documento en línea: <http://www.redalyc.org/html/551/55119127010/>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014) Documento orientador foro educativo nacional 2014: ciudadanos matemáticamente competentes. Documento en línea: <http://www.colombiaaprende.edu.com>.
- Mendivil, T. (2012). Sistema de Evaluación del Aprendizaje en los Estudiantes de Educación Superior en la Región Caribe Colombiana. *DIMENS. EMPRES.* - Vol. 10 No. 1, enero – Junio. pp. 100-107.
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico – metodológicas de la investigación cualitativa*. Disponible en: www.reduc.cl/reduc/mella.pdf
- Méndez, C. ((2006). *Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Bogotá: Limusa.
- Monfort, M. (1993). *El niño que habla*. Madrid: Nuestra cultura.
- Moreno, H. (2012). *Diseño curricular por competencias*. Bogotá: SEM

- Murcia, N., y Jaramillo, L. (2000). *Investigación cualitativa: Una guía para abordar estudios sociales*. Armenia: Kinesis.
- Naupas, H. Mejía, E., Novoa, E., y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación. Cuantitativa – cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá: ediciones de la U.
- Niño, L. (comp) (2007). *Políticas educativas evaluación y metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P. y otros (1998). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Perassi, Z. (2008). La evaluación en educación: un campo de controversias. - 1a ed. - San Luis: L.A.E. - *Laboratorio de Alternativas Educativas*. Documento en línea: http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos.htm.
- Perassi, Z. (2013). La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes. *Argonauta* N° 3: 1 – 16. Documento en línea: <http://www.argonautas.unsl.edu.ar>.
- Pérez Abril, M., y Bustamante, G. (Comp) (1996). *Evaluación escolar ¿resultados o procesos?* Bogotá: Magisterio.
- Pérez Gómez, Á. (1998). *Análisis de medios de enseñanza*. Sevilla: Alfar.
- Pérez, Gómez, A. (1997). *Análisis Didáctico de las Teorías del Aprendizaje* Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Pérez Gómez A. (1993) Modelos contemporáneos de evaluación. En: *la evaluación su teoría y su práctica*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Madrid: Labor. S.A.
- Piaget, J. (1926). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata
- Poggioli, L. (2005). *Estrategias de Evaluación*. Caracas: Fundación Polar
- Prior, Á. (2002). *Axiología de la modernidad: ensayos sobre Ágnes Heller*. Madrid: Frónesis.
- Radford, L. (2014). De la teoría de la objetivación. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 132- 150. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4848522.pdf>.

- Rincón, Contreras Carmen. (2006) El concepto de justicia en la evaluación educativa desde las Representaciones de los docentes y estudiantes universitarios. *Tesis Doctoral en Educación*. Rubio.
- Restrepo, G., y otros (2001). *Educación en Ética y valores*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Rodríguez Conde, M. (2005). Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios. *En teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*. Volumen 6 (2) Documento en línea: https://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_rodriguez_conde.htm.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Rueda, M. (2010). Reflexiones generales a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen 3, Número 1e. Documento en línea: http://www.rinace.net/rie/numeros/vol3-num1_e/reflexiones.pdf.
- Savater, F. (2003). *El Valor de educar*. Bogota: Planeta.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Shore, B (1996). *Cultura y mente: Cognición, cultura and the problemas de significado*. Nueva York: Oxford University Press.
- Sanz de A. M. (2013). *Competencias cognitivas en educación superior*. Bogotá: Narcea/ediciones de la U.
- Salinas, Salazar Martha, Isaza Meza Luz, y Parra Mosquera Carlos (2006). Las Representaciones Sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVIII, núm. 46. Universidad de Antioquia.
- Salinas, B. y Cotillas, C. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior*. Universidad de Valencia. Documento en Línea: www3.uji.es/.../Evaluación/.
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1985). *Evaluación Sistemática*. Barcelona: Paidós.
- Tardif, J. (1992). *Desarrollo de un programa por competencias*. Montreal: Guérin

- Tibaduiza, O. (2013). *Técnicas de evaluación por competencias*. Bogotá: soluciones estratégicas para el magisterio.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tezanos, A. (2001). *Una Etnografía de la Etnografía*. Bogotá: Antropos.
- Tobón, S. (2010). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Travé, González Gabriel (2013). Un estudio sobre las Representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*. Num. 361. Mayo-agosto. Huelva, España.
- Universidad Francisco de Paula Santander (2007). *Proyecto Educativo Institucional*. Cúcuta.
- Vasilachis, I. (2013). *Pobres, pobreza, identidad y Representaciones Sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Valecillos, Belkis (2014). Representaciones sociales de la ética pedagógica que subyace en la práctica educativa. *Tesis doctoral en educación*. UPEL, Rubio.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. & Kintsh, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Dijk, T. (1992). *Estructura y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1985). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.
- Yarce, J. (2016). *Empresas éticas, un buen negocio: cómo gestionar la ética corporativa*. Bogotá: Panamericana.
- Zuleta Araujo, Orlando. (2001). El conocer y el saber humano: dos procesos mentales indisolubles. En *Revista Educación y Cultura*, No. 56, marzo.

ANEXOS

[ANEXO A]
Validación del instrumento

REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

Ciudadano (a): _____

Reciba un saludo a nombre del Magister Simeón Sepúlveda, participante del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” a la vez deseándole el mayor de los éxitos en sus funciones.

La presente comunicación tiene como finalidad solicitar ante usted la posibilidad de que valide los instrumentos relacionados con una investigación sobre Representaciones Sociales de las prácticas evaluativas de los docentes adscritos a la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta Colombia. Los instrumentos son dos, un guion de observación y un guion de entrevista. Los mismos se anexan a la presente, al igual que el formato de validación, las interrogantes, objetivos y las categorías previas para el análisis.

Aun cuando en las investigaciones cualitativas no es necesario ni obligante el proceso de validación, sin embargo considero que una mirada a este aspecto por externos pues nos ayuda a mejorar y/o reorientar la investigación.

Seguro de contar con su experiencia como experto en validar instrumentos.

Atentamente,

Magister, Simeón Sepúlveda Riveros

Interrogantes de investigación

¿Cuáles son las Representaciones Sociales de las prácticas evaluativas que tienen los docentes de la Universidad Francisco de Paula Santander, de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia?

¿De qué manera se caracterizan las representaciones sociales en las prácticas evaluativas de los docentes universitarios?

¿Qué modelos evaluativos subyacen en la representaciones sociales de los docentes y su correspondencia con el enfoque pedagógico dialógico crítico?

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Develar las Representaciones Sociales de las prácticas evaluativas que tiene los docentes para corroborar su pertinencia con el modelo pedagógico dialógico crítico de la Universidad Francisco de Paula Santander, de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.

Objetivos específicos

Caracterizar las representaciones sociales en las prácticas evaluativas de los docentes universitarios.

Identificar los modelos evaluativos que subyacen en la representaciones sociales de los docentes y su correspondencia con el enfoque pedagógico dialógico crítico.

Generar una aproximación teórica a un modelo evaluativo que parta de las representaciones sociales propias de la cultura evaluativa del enfoque pedagógico dialógico crítico.

Categorías previas para el análisis

Categorías previas de las prácticas evaluativas

Categorías deductivas	Subcategorías deductivas	Descripción
Dimensión pedagógica	Técnicas e instrumentos de evaluación	Diferentes maneras de asumir las prácticas evaluativas y los insumos necesarios para organizar el proceso. Se toman para esta investigación los postulados de Barriga y Hernández (2002) quienes organizan las técnicas e instrumentos en: informales, semiformales y formales, con el apoyo de Alves y Acevedo (1999).
	Fases de las practicas evaluativas	A. Planificación de la evaluación. B. Recolección de la información. C. Procesamiento de la información. D. Comunicación de los resultados
	Procedimientos de evaluación	Aspectos didácticos y planificación del proceso evaluativo Uso de las Tic para las prácticas evaluativas
	Tipos de evaluación	Siguiendo las ideas de Alves y Acevedo (1999), por su finalidad o propósito, por su función, ubicación de los agentes de evaluación, por la manera como participan los agentes de evaluación, tomando en cuenta los momentos a evaluar.
Dimensión ética	Dignidad en el manejo de la información producto de la evaluación.	Vida posterior de los trabajos y/o pruebas del estudiante
	Responsabilidad social sobre el sentido y uso de la evaluación.	Conocimiento informado sobre las prácticas evaluativas
	Participación activa del estudiante.	Negociación de las normas para el desarrollo de la evaluación y la toma de decisiones.
Dimensión epistemológica	Paradigma cuantitativo	Rol del docente
		Rol del estudiante
	Paradigma cualitativo	Rol del docente
		Rol del estudiante
	Modelos de evaluación	Modelo de Tyler
		Modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkifield
		Modelo de Scriven
		Modelo de Stake
		Modelo de evaluación iluminativa
	Modelo de evaluación democrática	

Fuente: Ochoa (2001), Allen (2004), Bujan y otros (2011) con adaptación del autor.

Categorías previas de las Representaciones Sociales

Categorías deductivas	Subcategorías deductivas	Descripción
Dispersión	Técnica de la pregunta	Este tipo de pensamiento desempeña funciones sociales específicas, orientando la interpretación y construcción de la realidad y guiando las conductas y las relaciones sociales entre los individuos.
Focalización	Interacción social	La manera como los grupos interactúan socialmente para emitir juicios u opiniones, es decir dar a conocer sus propios puntos de vista de un hecho social.
Presión a la inferencia	representaciones referenciales	Modelo mental del discurso o modelo de situación, pues este modelo simboliza el contexto descrito por el texto.
Objetivación	Construcción Selectiva	Constituye la descontextualización y selección de la información según criterios culturales.
	Esquemmatización	Construcción de una estructura conceptual, de un conjunto gráfico comprensible con la información seleccionada.
	Naturalización	Los elementos del esquema figurativo son concretizados, adquieren estatus de evidencia, son integrados al sentido común.
Anclaje	Sistema de normas y valores	Las actividades relacionadas con prácticas sociales, con contacto humano y educativo pueden tener implicaciones éticas a las que hay que darles una mención especial.
Poder/autoridad	Comunicación docente – alumno	Para observar la manera como los profesores evalúan a sus estudiantes, a sí mismos y la docencia.
	Liderazgo	Basado en la capacidad de influir y en la persuasión por la legitimidad.
	Poder coercitivo	Permite observar donde ponen el acento los docentes al momento de evaluar, si el acento esta dado en el examen final con el objetivo de desconcertar a la mayor parte de los estudiantes.

Fuente: Moscovici (1961), Castorina (2008) Abric (2004) con adaptaciones del autor.

[ANEXO B]
Guion de observación

GUIÓN DE OBSERVACIÓN

Pautas generales a seguir antes, durante y después de la observación.

- Los visitantes deberán contactar con anterioridad con el profesor que va a ser observado para que éste comente las características de la clase. Deberían encontrarse para hablar de la clase, si tienen alguna evaluación, el enfoque que el profesor va a adoptar, cómo son los alumnos, los patrones de interacción que tienen lugar, entre otros.
- Una vez que se ha entrado en el aula, el visitante deberá pasar totalmente desapercibido. Si algún alumno le pregunta algo al visitante, el visitante deberá dar una respuesta breve.
- El observador tomará notas o recopilará información de la forma más discreta posible. Deberá asegurarse de que tanto profesor como alumnos aceptan los procedimientos utilizados para recopilar datos.
- Las impresiones que el visitante haya obtenido de la observación deberán ser privadas y confidenciales. Cualquier referencia directa a los profesores, tanto en contextos formales como informales, será totalmente anónima.
- Las notas, grabaciones o la información recopilada durante la clase deberán ser facilitadas al profesor si éste las solicita.
- Si es posible, los dos profesores deberían reunirse de manera informal para que el observador exponga la información recogida en la clase y la comente con el profesor observado.

Guía de observación

Código del docente observado: _____

Observador: _____

Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de culminación: _____

Carrera: _____

Semestre: _____

Asignatura _____

Tema central de la clase:

Número de estudiantes en clase:

Descripción de la observación. Tener en cuenta todo lo relacionado con las prácticas evaluativas. Explicaciones de lo que sucede en el aula.

[ANEXO C]
Guión de entrevista

GUION DE ENTREVISTA A LOS DOCENTES

Presentación

Saludos.

Como parte de una investigación doctoral en la facultad de educación en la Universidad Francisco de Paula Santander, estamos realizando una investigación acerca de las prácticas evaluativas de los docentes y las Representaciones Sociales. La información brindada en esta entrevista es de carácter confidencial, solo será utilizada para los propósitos de la investigación.

Agradecemos su colaboración.

Datos de identificación.

Código del docente entrevistado: _____

Entrevistador: _____

Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de culminación: _____

Duración: _____

Carrera: _____

Semestre: _____

Asignatura _____

Preguntas:

Primera parte: Prácticas evaluativas

1. ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos de evaluación de mayor utilización en sus prácticas evaluativas?
2. ¿Cuáles fases de las prácticas evaluativas utilizas en los momentos de evaluación?
3. ¿Cuáles procedimientos y tipos de evaluación utilizas?

4. ¿Qué haces con la información producto de la evaluación?
5. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan su práctica evaluativa?
6. ¿Que aspectos del aprendizaje evalúa en sus estudiantes?
7. ¿De qué manera expresa en su práctica de aula su idea de lo que es la evaluación educativa?
8. ¿Qué rol desempeñan los resultados del proceso evaluativo de los estudiantes?
9. ¿Cada cuánto evalúa y cuáles son los momentos que considera propicios para la evaluación?
10. ¿Han cambiado sus prácticas evaluativas durante su labor docente? ¿Cómo? ¿Puede darnos un ejemplo?
11. ¿Qué factores indican en su praxis evaluativa?
12. ¿Qué situaciones le dificultan realizar sus procesos evaluativos?

Segunda parte: Representaciones sociales

1. ¿Utilizas la técnica de la pregunta? ¿Cómo?
2. ¿Hace uso de la interacción social entre los estudiantes?
3. ¿Tienes información sobre las representaciones referenciales y de su uso en la didáctica?
4. ¿Selecciona la información para la clase según criterios culturales?
5. ¿Haces uso de la esquematización en el desarrollo de las prácticas evaluativas?
6. ¿Los elementos de los esquemas que hacen los estudiantes son integrados al sentido común, es decir tienen un para que en el aula?
7. ¿Cómo emerge en el aula de clase el sistema de normas y valores?
8. ¿Cómo es la comunicación docente – alumno y entre los alumnos?
9. ¿Utilizas el liderazgo basado en la capacidad de influir y en la persuasión por la legitimidad de los estudiantes?
10. ¿Dónde pone el acento al momento de evaluar?

Gracias por la participación en la investigación

[ANEXO D]
Formato para la validación del instrumento.

DATOS DEL VALIDADOR

Apellidos y Nombres: _____

Cédula de Identidad: _____

Título de Pregrado: _____

Título de Postgrado: _____

Experiencia Laboral:

Institución donde se Desempeña: _____

Cargo que Ocupa: _____

Firma
CI.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL GUION DE ENTREVISTA

Instrucciones:

A continuación se presenta un instrumento para evaluar la redacción, coherencia, y pertinencia del guion de entrevista para aplicar en el estudio mencionado. Se le agradece marcar con una equis (X) el criterio que Ud. Considera.

	ITE MS	REDACCIÓN			PERTINENCIA CON LOS OBJETIVOS	
		COHERENTE	INCOHERENTE	CONFUSA	SI	NO
I PARTE	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					
	11					
	12					
II PARTE	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					

Opinión general.

[ANEXO E]
Currículum Vitae

SINTESIS CURRICULAR

Simeón Sepúlveda Riveros, natural de Sardinata, Norte de Santander, Colombia. Lic. En Filosofía y Letras por la Universidad Santo Tomas. Tecnólogo Químico por la Universidad Francisco de Paula Santander. Magíster en Gerencia Educativa en convenio Universidad Francisco de Paula Santander con la Universidad Nacional Experimental Del Táchira (Venezuela). Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Santo Tomas. Magíster en Pedagogía por la Universidad Industrial de Santander Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Diplomado en Docencia Universitaria para la educación a distancia y virtual por la Universidad de Caldas. Especialización en Entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Organización de los Estados Iberoamericanos, Centro de Altos Estudios Universitarios y el Instituto de Formación docente de Virtual Educa. Argentina. Docente de la Universidad Francisco de Paula Santander en las cátedras de: ética profesional, bioética, sociología, fundamentos socio filosóficos, construcción del conocimiento, epistemología, introducción al método científico, Socioantropología, filosofía de la educación y metodología de la investigación. Integrante del comité de capacitación de docentes en servicio del departamento Norte de Santander. Facultad de Educación Artes y Humanidades. Profesor en la Universidad de Pamplona, cread Cúcuta como tutor de las cátedras: ética profesional, proyecto educativo institucional, evaluación educativa, construcción del conocimiento y epistemología. Directivo Docente Coordinador en la Institución Educativa Carlos Pérez Escalante y la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio Cúcuta. Profesor invitado en la Universidad de Santander, en la Universidad Remington, Universidad Simón Bolívar y Universidad de Pamplona. Docente Tutor de Postgrado Maestría En Gerencia de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander.