Prácticas evaluativas de estudiantes y profesores en un proceso de formación de maestros: Un estudio de caso en la educación superior colombiana

David Andrés Cuello Castillo

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación

Bogotá DC, Colombia

2022

Prácticas evaluativas de estudiantes y profesores en un proceso de formación de maestros: Un estudio de caso en la educación superior colombiana.

David Andrés Cuello Castillo

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Directora:

Doris Adriana Santos Caicedo, PhD

Línea de investigación:

Lenguajes y Literaturas en Educación

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación

Bogotá DC, Colombia

2022

Agradecimientos

A mi esposa por su apoyo incondicional, por creer siempre en mí y ser un soporte, dándome la fuerza y el ánimo necesario en los momentos difíciles.

A mi hijo quien fue motivación y el precursor de grandes éxitos.

A mi familia, especialmente a mi madre y a mi hermana, por sus palabras y acompañamiento.

A la Universidad Nacional de Colombia, a la que le debo toda mi formación como docente.

A los docentes en la maestría y en especial a la profesora Doris por su paciencia y sabiduría.

Resumen

Prácticas evaluativas de estudiantes y profesores en un proceso de formación de maestros: Un estudio de caso en la educación superior colombiana.

Este estudio de caso tuvo como objetivo principal describir las prácticas evaluativas (PE) de un grupo de estudiantes y profesores en las asignaturas del componente pedagógico de la Licenciatura en Filología e Idiomas (Inglés, Francés, Alemán) de la Universidad Nacional de Colombia. Este estudio cualitativo adoptó algunas orientaciones del modelo investigativo de etnografía crítica en educación propuesto por Phil Carspecken (1996). En particular, se basa en entrevistas con docentes y estudiantes, para cuyo análisis se utilizó la teoría de la arquitectura de las prácticas (Kemmis et.al, 2004). En esta teoría se entienden las prácticas como una forma de actividad humana, la cual es cooperativa, socialmente establecida e involucra formas características de comprensión individual. El análisis de los datos proporcionados por los estudiantes participantes en el estudio permitió la identificación de cuatro tipos de prácticas evaluativas (PE) de profesores del programa curricular de interés y dos PE de ellos como estudiantes. En cuanto a las PE de los profesores, se identificaron los siguientes tipos: PE en torno a la calificación, PE asimétricas con predominio del proceso, PE consensuadas y PE con foco en la memorización de contenidos. También los estudiantes se refirieron a dos de sus propias PE: unas guiadas por el docente y otras, por los instrumentos diseñados por los estudiantes. En cuanto a la información suministrada por los profesores participantes, ella permitió identificar cuatro tipos de PE en su labor docente y dos PE de los estudiantes desde su perspectiva: PE incongruentes, PE consensuadas, PE basadas en la planeación de clase realizada por parte de los estudiantes y PE en torno a la lectoescritura. Finalmente, en relación con las PE de los estudiantes descritas por los profesores participantes, pudieron identificarse dos tipos: PE con énfasis en la reflexión y retroalimentación y PE integrales.

Palabras claves: prácticas evaluativas, evaluación, teoría de las prácticas, formación de maestros, educación superior.

Abstract

Student and teacher assessment practices in a teacher training process: a case study in Colombian higher education

The main objective of this case study was to describe the evaluative practices of a group of students and teachers in the subjects of the pedagogical component of the Degree in Philology and Languages (English, French, German) from the Universidad Nacional de Colombia. This qualitative case study adopted some guidelines of the model of critical ethnography in education proposed by Phil Carspecken (1996). Specifically, this study was based on interviews to teachers and students, which were analyzed based on the theory of the practice architectures (Kemmis et.al, 2004). In this theory, practices are understood as a form of human activity, which it is cooperative, socially established and it involves characteristic forms of individual understanding. The analysis of the data provided by the participating students allowed to identify four types of evaluative practices of teachers and two evaluative practices of them as students. Regarding the former, it was found a first type of evaluative practices prefigured by marking, a second type characterized by asymmetric relationships with emphasis on the process, a third type based on consensus and a fourth type of evaluative practices focused on content memorization. Also, the students referred to two types when describing their own evaluative practices: one type, in which the students design the evaluation instruments, and another, in which the evaluative practices are guided by the teachers. In relation to the information provided by the participating teachers, it allowed to identify four types of evaluative practices: incongruous, consensual, based on the lesson planning carried out by the students, and those focused on reading and writing. Finally, concerning the students' evaluative practices described by the participating teachers, two types were identified: those with an emphasis on reflection and feedback, and those characterized by the integrality of evaluation.

Keywords: evaluative practices, evaluation, practice theory, teacher training, higher education

TABLA DE CONTENIDO

Introducción 11
1. Problematización 13
2. Recursos teóricos 25
2.1. Formación Docente en Colombia 25
2.1.1. La formación docente según el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y lineamientos de política 26
2.1.2. Los lineamientos en evaluación según el Sistema Colombiano de Formación de Educadores 27
2.1.3. ¿La formación de docentes según el Plan Decenal de Educación 2016-2026 en deuda? 28
2.2. Sobre la complejidad de la evaluación 29
2.2.1. Panorama y concepciones sobre la evaluación 30
2.2.2. Criterios de Evaluación 33
2.2.3. Participación del estudiante en las prácticas evaluativas 34
2.2.4. Instrumentos de evaluación 37
2.3. La Teoría de la arquitectura de las prácticas 39
3. Metodología 45
3.1. Enfoque y diseño de investigación 45
3.2. La etnografía crítica y el modelo de Carspecken 49
3.2.1. La validez, las afirmaciones de verdad y los tres reinos ontológicos 53
3.2.2. Las entrevistas en el modelo etnográfico crítico de Carspecken 56
3.2.3. Análisis reconstructivo preliminar de los datos dialógicos 60
3.3. Consideraciones éticas 65
3.4. Contexto de la investigación 66
3.4.1. La Universidad Nacional de Colombia y su Licenciatura de Filología e Idiomas ... 66
3.4.2. Muestra y muestreo 79
4. Resultados 81
4.1. Prácticas evaluativas descritas por los estudiantes 82
4.1.1. Tipo1: Prácticas evaluativas en torno a la calificación 85
4.1.2. Tipo 2: Prácticas evaluativas asimétricas con predominio del proceso 87

4.1.3. Tipo 3: Prácticas evaluativas consensuadas 89
4.1.4. Tipo 4: Prácticas evaluativas con foco en la memorización de contenidos 90
4.1.5. Tipo 1: Prácticas evaluativas guiadas por el docente 92
4.1.6. Tipo 2: Prácticas evaluativas con instrumentos diseñados por los estudiantes 93
4.2. Prácticas evaluativas descritas por los profesores 97
4.2.1. Tipo 1: Prácticas evaluativas incongruentes 101
4.2.2. Tipo 2: Prácticas evaluativas consensuadas 102
4.2.3. Tipo 3: Prácticas evaluativas basadas en la planeación de clase realizada por los estudiantes 105
4.2.4. Tipo 4: Prácticas evaluativas en torno a la lectoescritura 108
4.2.5. Tipo 1: Prácticas evaluativas con énfasis en la reflexión y retroalimentación 110
4.2.6. Tipo 2: Prácticas evaluativas integrales 111
5. Conclusiones 115
6. Bibliografía 122
7. Anexos 137

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Protocolo entrevistas estudiantes 137

Anexo B: Protocolo entrevistas profesores 138

Anexo C: Plantilla transcripción entrevistas 139

Anexo D: Consentimiento informado 140

Anexo E: Formato información básica de participantes 141

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Descriptores de la función docente 73

Tabla 2. Encuesta de Percepción Estudiantil del Desempeño Docente 74

Tabla 3. Plan de Estudios de la Carrera de Filología e Idiomas Unal 76

Tabla 4. Resumen de los participantes seleccionados según el énfasis del programa y el rol..... 80

Tabla 5: Prácticas evaluativas descritas por los estudiantes 96

Tabla 6: Prácticas evaluativas descritas por los profesores 114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Representación diagramática de la teoría de la arquitectura de las prácticas 43

Figura 2: Evolución histórica de la participación de estudiantes matriculados por estrato en el programa de Filología e Idiomas 84

Introducción

Cómo valorar si el estudiante aprende o no ha sido de gran preocupación para los docentes en las diferentes áreas del conocimiento. Esto se debe a que la evaluación es parte significativa de todo proceso enseñanza-aprendizaje, ya que debería darle al estudiante pautas de cómo va en su proceso educativo y al docente le aporta información para que haga la reflexión y seguimiento de sus prácticas pedagógicas (Sanmartí, 2007). Sin embargo, en algunos casos, la evaluación puede ser tomada como una amenaza, un mecanismo que promueve relaciones de poder desiguales (Santos Guerra, 1993) o como un procedimiento que le sirve más al docente para cumplir con un formalismo que al estudiante como retroalimentación (Torres, 2010).

Por otro lado, las políticas públicas en educación son diversas y apuestan a una transformación en el sistema educativo colombiano, en especial en lo que concierne a la formación de maestros. Así lo plantea el Plan Decenal de Educación 2016-2026, en el que uno de sus desafíos es la construcción de una política pública en la formación de educadores (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Igualmente, los cambios que se vienen produciendo a nivel socio-económico y cultural hacen que se exija a las instituciones de educación superior, que los graduados sean capaces de planificar y mantener el seguimiento de su propio proceso de aprendizaje en etapas posteriores, desarrollando así las competencias del aprendizaje autónomo a lo largo de la vida y del pensamiento crítico e innovador, entre otras (Goñi, 2005).

Ahora bien, la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) cuenta con un gran prestigio en el país, por sus contribuciones académicas y en investigación en el campo de la educación (Gómez, 2018). En particular, ofrece el programa de Licenciatura en Filología e Idiomas (inglés, francés y alemán), en el cual se están formando futuros profesores de lengua del país. Es en dicho

programa se realizó esta investigación, la cual buscaba identificar las prácticas evaluativas de los docentes que están ayudando a formar los nuevos docentes en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Identificar sus concepciones, acciones y formas de relacionarse con sus estudiantes cuando de evaluación se trata, permite ampliar la comprensión sobre cómo se está llevando a cabo este proceso en esta institución de educación superior.

Así mismo, era de interés de esta investigación, comprobar la participación de los estudiantes de dicho programa en sus procesos de evaluación. Se buscaba verificar la existencia de prácticas evaluativas de su parte y cómo estaban configuradas, ya que el proceso evaluativo es un aspecto central en su quehacer profesional y se verán enfrentados, al igual que sus docentes, a diversos retos en relación a este tipo de proceso.

Los resultados y conclusiones de este estudio, se espera, sirvan a la UNAL para que siga replicando aquellas prácticas evaluativas que contribuyen a la formación de docentes críticos, propositivos, con liderazgos y habilidades que respondan a las necesidades del país y de la sociedad. Los tipos de prácticas evaluativas aquí identificados y descritos pueden servir para que se genere una reflexión acerca de la importancia de la evaluación en el proceso formativo y, eventualmente, se transformen aquellas prácticas evaluativas que no ayuden a la retroalimentación, al aprendizaje y a fortalecer relaciones horizontales dentro del aula.

Este informe de investigación se compone de cinco capítulos. En el primero se problematizan las prácticas evaluativas, así como se presentan los objetivos de investigación y su justificación. En el segundo capítulo, se presentan los recursos teóricos utilizados como punto de partida de este estudio. En el tercer apartado, se expone la metodología seguida para los resultados obtenidos, los cuales se presentan en el cuarto capítulo. Por último, en el quinto capítulo, se presentan las conclusiones del estudio.

1. Problematización

Esta investigación surge del análisis de dos estudios que plantean una preocupación acerca de la manera cómo se emplea la evaluación con estudiantes universitarios. El primero de estos estudios fue realizado por Porto entre los años 2000 y 2005 en la Universidad de Compostela. A partir de un cuestionario informado, realizado con un enfoque interpretativo-etnográfico, este investigador recogió la opinión y la percepción de los estudiantes con respecto a la forma en que eran evaluados en dicha universidad (Porto, 2009). Llegó a la conclusión que el concepto de evaluación del aprendizaje seguía siendo impreciso para muchos y que era urgente la necesidad de orientarlo en una dirección netamente educativa y no solamente acreditativa o selectiva. De otro lado, Rodríguez, Ibarra, Gallego, Gómez y Quesada (2012) llevaron a cabo un estudio en la Universidad de Cádiz entre 2009 y 2010. Estos investigadores analizaron la opinión y perspectiva de profesores y estudiantes universitarios sobre la participación de estos últimos en el proceso de evaluación. Concluyeron, de un lado, que existe poca participación del estudiante en sus prácticas evaluativas y, de otro, que los profesores y estudiantes de esta universidad estaban relativamente de acuerdo con que no se colaboraba en el diseño de la evaluación (selección de tareas o instrumentos de evaluación). Estos dos estudios suscitaron en mí como investigador un gran interés en el papel complejo que cumple la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje y el rol que debería tener el estudiante en ella.

A partir de una revisión de literatura más profunda, fue posible identificar diferentes dimensiones de la complejidad de la evaluación en los procesos de formación de profesionales. Morales, Valverde y Valverde (2016), por ejemplo, afirman que la comprensión de los aspectos propios de la interacción educativa implicada en las prácticas evaluativas posibilita una triangulación entre el conocimiento, los profesores y el estudiante, la cual permite verificar y

validar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Perazzi y Celman (2017) agregan que de la evaluación "dependen la certificación y acreditación necesarias de los aprendizajes para la formación de un profesional egresado universitario" (p. 24). Al respecto, cabe señalar que la evaluación no es solo esencial para la formación profesional, ya que a lo largo de toda la vida académica se vive en contacto con ella y, muchas veces, ésta sigue siendo parte activa en el ámbito laboral.

De la misma manera, la forma en que se evalúa puede tener un impacto significativo en la motivación y el desempeño del estudiante. Como concluye Alcaraz (2007):

> Por lo tanto, la motivación es un factor que puede variar en función de una serie de variables como: el éxito o el fracaso que nos manifiesta la evaluación, el tipo de prueba, el grado de relevancia del contenido de la misma y en qué medida la evaluación permite al estudiante, aprender a superar los errores, sin olvidarnos de la importancia que el discente otorga al control sobre su calificación. (p.121)

No obstante, para algunos autores el proceso de evaluación no se lleva de manera adecuada. Por ejemplo, Elpidia (2016) afirma que no es frecuente un enfoque cualitativo en el proceso de evaluación y que, como normalmente se presenta, este proceso no ayuda a reflejar los resultados del proceso de aprendizaje, ni tampoco contribuye a la autorreflexión y al aprendizaje. Del mismo modo, se muestra que, en algunos casos, la evaluación está siendo utilizada por parte de los docentes como una herramienta que consolida la desigualdad de poder con el estudiante. Al respecto, Rodríguez, Restrepo y Luna (2016) llevaron a cabo un estudio en diferentes universidades públicas y privadas en Medellín, Colombia. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes manifiesta que ha sentido, en alguna ocasión, que el profesor no es objetivo en la evaluación. De igual forma, resaltan que, a pesar de que el estudiantado concibe la evaluación como una práctica que debe ser usada como retroalimentación en torno a los objetivos de aprendizaje propuestos, la mayoría de los profesores la utilizan como un mecanismo de poder. Además, hallaron que los profesores emplean preguntas teóricas que confunden al estudiante y no

tienen una aplicación a la práctica. Sin embargo, los estudiantes, en general, creen que las prácticas evaluativas tienen concordancia con los objetivos propuestos y han contribuido al fomento de su aprendizaje. Al respecto Morales, Valverde y Valverde (2015) afirman:

> Así, sabemos que se puede evaluar para conocer, para valorar y para mejorar, pero que también puede hacerse para dominar, justificar decisiones previamente tomadas o para promover una determinada imagen. También puede utilizarse la evaluación para el logro de los objetivos próximos, plenamente legitimados y valiosos, que se orientan hacia planos inmediatos de la realidad. (p. 162)

El estudio de Rodríguez et al. (2016) demuestra que no es fácil involucrar la retroalimentación y la participación activa de los estudiantes en el proceso de evaluación, lo cual lleva a prácticas evaluativas autoritarias con relaciones desiguales de poder. Por otra parte, como lo aseveran Muñoz, Villagra y Sepúlveda (2016), se repiten concepciones manifestadas en prácticas evaluativas que se centran en la calificación, en las cuales importa más el producto que el proceso de aprendizaje, lo que evidencia la existencia de métodos arcaicos tradicionales en los que no se favorece el proceso enseñanza-aprendizaje. Empero, Perazzi y Cellman (2017) afirman que, al unir la evaluación con las actividades de enseñanza, es posible transformarla en un instrumento que genere conocimiento y ayude a la formación del estudiante. Aseguran que la retroalimentación es una herramienta que favorece el aprendizaje y ayuda a que los estudiantes superen las dificultades.

Desde hace varias décadas, existen variados esfuerzos por concebir, entender y plasmar la evaluación de una forma diferente a la descrita por los estudios anteriormente mencionados. Una de esas maneras se relaciona con una evaluación en la que se tiene en cuenta todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y cuya responsabilidad no recae únicamente en el docente. Esto es, una evaluación en la que el estudiante tiene una participación activa en todo su proceso educativo, incluyendo, por supuesto, en la evaluación. Zambrano (2014) afirma que, aunque los docentes valoran mayormente la evaluación del proceso, suelen utilizar más las pruebas escritas

tradicionales. Sin embargo, este investigador plantea la posibilidad de que existan buenas prácticas evaluativas que se originan por docentes que buscan cambios educativos, los cuales favorecen un entorno de aprendizaje y enseñanza que incluye una evaluación participante, una adecuación de espacios, el apoyo en los recursos disponibles y la preferencia de instrumentos formativos.

No obstante, existen aspectos de la evaluación que hacen énfasis en el reforzamiento y la medición de los objetivos de una asignatura (Morales et al., 2015). Numerosas veces se utilizan diferentes instrumentos al evaluar que no tienen concordancia con el proceso formativo y que no son pertinentes para la vida de los estudiantes. Al respecto, Arribas, Manrique y Tabernero (2016) analizaron la frecuencia en la que se usan los instrumentos de evaluación y su coherencia con las competencias a adquirir por un grupo específico de estudiantes que aspiraban a ser profesores. Al contrastar la percepción de estudiantes, egresados y profesores, llegaron a la conclusión que el instrumento de evaluación más utilizado para evaluar a los futuros docentes es el informe o el trabajo escrito. Sin embargo, cuestionaron la relevancia de los trabajos escritos como herramienta evaluativa, ya que los docentes, en su práctica diaria, no deben elaborar trabajos escritos. Entonces, afirman, es pertinente reflexionar acerca de los "instrumentos y procedimientos de evaluación que inciden más positivamente en la adquisición de las competencias profesionales de los futuros docentes" (Arribas et al., 2016, p. 251).

De igual manera, es posible encontrar prácticas evaluativas que se separan de modelos tradicionales en los que la calificación es el asunto central. Además, se puede utilizar la evaluación como instrumento de formación de futuros profesores, es decir, es posible realizar una evaluación que contribuya no solo a la enseñanza y aprendizaje de contenidos sino también al desarrollo de habilidades necesarias en la labor docente. En este sentido, Viktorovna y Arkadyevna (2015) realizaron una investigación, cuyo objetivo principal era mostrar que los métodos de evaluación

formativa introducidos en el curso de la práctica de la comunicación oral en inglés no solo sirven como medio para la formación de competencia lingüística de los estudiantes sino también como herramienta de formación de profesores. Los resultados evidencian que la introducción de la evaluación formativa en una clase de inglés con estudiantes universitarios es polivalente, ya que los profesores pueden evaluar el nivel de conocimiento del idioma de sus alumnos y ajustar el proceso de enseñanza. De la misma forma, los estudiantes pueden resolver problemas profesionales, orientar las tareas prácticas y evaluar a sus compañeros y a sí mismos.

Sobre otros aspectos que inciden en la evaluación, Ayala, Orrego y Ayala (2014) afirman que existen tres procesos educativos diferentes que tienen una incidencia directa y que varían, según el criterio con el que se asuma al 'sujeto-estudiante'. Por un lado, cuando se ve al estudiante de una manera instrumental, se presentan procesos educativos tradicionales y técnicos, que finalizan con evaluaciones enfocadas hacia el control y la medición. Por otro lado, cuando el profesor asume al sujeto como su igual, se favorece el proceso y, por lo tanto, se evalúa él mismo. Por último, se puede asumir al estudiante desde una educación analítica y crítica:

> Cuando el estudiante es entendido desde la apertura, los procesos educativos son analíticos y críticos y el tipo de evaluación que se realiza propende por dar cuenta de ello y generarlo más allá del control y el proceso, generar transformaciones desde su práctica. (Ayala, et al., 2014, p. 41)

Se hace notorio en algunos de los trabajos mencionados, que el docente es el actor principal en dichas prácticas, esto es, las acciones en el ámbito evaluativo son realizadas principalmente por los docentes. No obstante, existen estudios que buscan "reflexionar las relaciones de alteridad estudiante-maestros y la influencia sobre los procesos formativos y los de evaluación que se manifiestan en la práctica" (Ayala, et al., 2014, p. 32). De igual manera, Zambrano (2014) afirma que los docentes pueden evidenciar si sus estrategias de evaluación están siendo fructíferas o no,

haciendo partícipe al estudiante en el proceso evaluativo por medio de la coevaluación, la autoevaluación y la evaluación entre pares.

Frente a prácticas evaluativas con las características mencionadas por estos investigadores, existen esfuerzos para su transformación. Sin embargo, para posibilitar tal transformación, es necesario una reflexión profunda sobre todos los aspectos de la evaluación. Como lo asegura Londoño (2015), la reflexión y el poseer conocimientos sobre evaluación logran transformar la evaluación tradicional, ya que posibilitan saberes y habilidades para elaborar instrumentos evaluativos que permitan valorar los diferentes desarrollos del ser humano. Este investigador pudo demostrar que era posible mitigar y minimizar el autoritarismo y las relaciones de poder en la evaluación. A partir de una investigación acción, Londoño buscó cambiar las concepciones y las prácticas de evaluación de docentes en formación. Al lograr que el proceso evaluativo fuera parte de la cotidianidad y que contribuyera a evidenciar las debilidades y fortalezas del proceso de aprendizaje, las relaciones de poder fueron disminuidas. Además, los docentes en formación suprimieron los roles de dominación y sometimiento, ya que los juicios valorativos y la calificación perdieron importancia, prevaleciendo, ante todo, el aprendizaje.

Para algunos autores no solo las relaciones en el aula ejercen una influencia directa en la evaluación. Elpidia (2016) sugiere que una fragmentación entre las prácticas evaluativas y el modelo pedagógico genera una problemática, pues la institución, los profesores y estudiantes olvidan que esta fragmentación lleva a actos relacionados con un modelo pedagógico tradicional que resulta en didácticas monótonas que no favorecen el aprendizaje. Para esta autora la evaluación está subyugada a la forma de integrar y organizar el proceso enseñanza-aprendizaje y dicha fragmentación lleva a una incoherencia entre lo que se dice y se hace en lo referente a la evaluación.

Otro de los aspectos relacionados con la complejidad de la evaluación y sus prácticas en la formación de profesionales en el campo de la educación es la diversidad de concepciones acerca de evaluar. Estas concepciones sobre la evaluación pueden diferir en su propósito, función, misión u otras referencias que señalan el camino de la actividad evaluativa. Hidalgo y Murillo (2017) afirman que los imaginarios en este ámbito varían dependiendo de la percepción, experiencias y vivencias culturales, sociales y educativas de las personas. A manera de ilustración, en algunos de los trabajos investigativos mencionados anteriormente, se hace una clara distinción entre concepciones y prácticas evaluativas, evidenciando una división sustancial entre lo que se piensa y lo que se hace (Londoño, 2015; Muñoz et al.,2016; Perazzi et.al, 2017). Es necesario, entonces, ser coherentes entre las concepciones que se tienen acerca de la evaluación y las maneras en que son llevadas a cabo en el aula. Como lo afirma Santos Guerra (1988):

> La incoherencia se establece cuando se quiere realizar un aprendizaje por comprensión y se realiza luego una prueba de carácter memorístico, rígido y repetitivo. Un proceso de enseñanza basado en la explicación oral, se cierra con un modelo de examen escrito. Un modo de trabajo asentado sobre el grupo concluye en una evaluación individual. Un proceso de enseñanza/aprendizaje teóricamente asentado sobre el desarrollo integral del individuo, acaba con una evaluación exclusivamente preocupada por los conocimientos adquiridos. (p.151)

Entonces, ¿son ‘las prácticas’ simplemente actos independientes del contexto, el individuo, la experiencia, la formación, las concepciones y las relaciones entre los actantes involucrados? El concepto de ‘práctica’, que atañe directamente a la presente investigación, se presenta en estudios como el de Rodríguez et al. (2016) y Perazzi y Cellman (2017). En ellos, se infiere que el lector sabe que son ‘las prácticas evaluativas’ y/o se utiliza este concepto como sinónimo de proceso evaluativo o evaluación. Al respecto afirma Valladares (2017): “el término de prácticas con frecuencia se presupone como autoevidente y pocas veces se clarifica su sentido” (p. 192).

Por ejemplo, Morales et al. (2015) tenían como objetivo de su trabajo investigativo caracterizar el significado de las prácticas evaluativas de los docentes de educación básica primaria

en dos planteles educativos. Sin embargo, la definición de dichas prácticas no se hace explícita y se subcategorizan en tipos y aspectos a evaluar, intencionalidad de la evaluación, el momento de la aplicación de la evaluación y enfoque de la evaluación por parte del docente. Otros como Valladares (2017) afirman que "como enfoque de análisis ontológico y epistemológico de lo educativo, una perspectiva basada en las prácticas permite dar cuenta de cómo se constituye lo educativo, como se conoce acerca de ello, y las formas en que se genera conocimiento" (p. 200).

Sin embargo, la complejidad del proceso de evaluación del aprendizaje y la falta de precisión en el concepto de 'práctica evaluativa' no fueron los únicos aspectos a interrogar en el estudio que se presenta en este informe. Como Torres, Ceballos, Rosero y Pantoja (2015) afirman, existe una crisis incuestionable sobre la formación de maestros en diferentes ámbitos que es necesario abordar con una evaluación de desempeño integral de las competencias del docente en su proceso formativo que oriente al país en los ajustes que habría que constituir en los procesos educativos y en la formación de los profesores en la actualidad.

Pero, ¿cómo son formados los docentes actualmente en Colombia? Algunos lineamientos de política pública llaman la atención. El Plan Decenal de Educación (2016-2026) plantea incluir un enfoque pluralista, diferencial y de educación inclusiva en la formación inicial de educadores. Establece hacer énfasis en el enfoque de derechos, el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación y el desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas para la construcción de paz y equidad. Del mismo modo, también se pretende que los futuros docentes desarrollen competencias pedagógicas y que se contribuya a la consolidación de la educación como proyecto ético, político, cultural, pedagógico y ambiental. Uno de los retos que plantea el Plan Decenal es impulsar una educación que transforme la educación, en la que el docente no solo sea transmisor de información, sino que oriente el desarrollo humano y la

integralidad en el desarrollo de las habilidades del siglo XXI: la convivencia, creatividad e innovación, pensamiento crítico, solución de problemas, comunicación y manejo de información, colaboración, competencias ciudadanas y profesionales, capacidades de liderazgo, entre otras. En cuanto a la evaluación, se establece que esta se visualice como un instrumento que promueva el cambio, a través de la planeación, ejecución, planes de mejoras y seguimiento a las acciones de mejora y no como un instrumento punitivo y de sanción. (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Entonces, ¿Las instituciones de educación superior que forman educadores están teniendo en cuenta estos lineamientos?

Según Gómez (2018), si bien la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) aparece a menudo en los primeros lugares de los listados de las mejores universidades del país debido a sus investigaciones, su calidad académica, su infraestructura, entre otras, son pocas las investigaciones sobre los procesos de evaluación en los programas de formación de profesores. Patiño (2012) concluye en un estudio sobre los planes de formación de profesores de francés e inglés que no existe claridad en sus objetivos y criterios. Pulido (2009), por su parte, muestra en un estudio, en el que se encuestó a estudiantes de últimos semestres, que la evaluación es una pieza clave en los procesos de educación y en su proceso de formación como docentes. La mayoría también opinó que la evaluación tiene como objetivo mejorar o verificar.

Desde mi experiencia como estudiante de la Licenciatura en Filología e Idiomas (Alemán) de esta universidad pude observar poca claridad en la relación entre las calificaciones asignadas y el aprendizaje del estudiante. En muchas oportunidades, me vi enfrentado a exámenes que, desde mi punto de vista, no podían medir si realmente había aprendido o no. Igualmente, me parecía que, a veces, se le daba una importancia muy alta a una sola prueba, ya que los porcentajes eran altos y el resultado de la materia dependía en gran medida de ese único examen. En otros momentos, pude

ver que los estudiantes que tenían una mejor relación con el docente, es decir, los que se alineaban con los pensamientos y reflexiones del profesor, tenían una probabilidad más alta de conseguir una buena nota. También, me pregunté por el papel del estudiante en su propia evaluación, ya que, en las experiencias vividas, era el docente de la asignatura el que, prácticamente, tenía la facultad de decidir cuál era mi nivel y asignarle una calificación. Sin embargo, ¿en dónde quedaba la autocrítica, la autoevaluación y la retroalimentación?

La formación pedagógica en la carrera de Filología e Idiomas en la UNAL, la cual otorga título universitario de Licenciado, toma lugar en cinco asignaturas. En estas asignaturas son discutidos diferentes aspectos del ámbito educativo y se le permite al estudiante tener el primer acercamiento a lo que va a ser su futuro como licenciado. Por esta razón, la evaluación en estas asignaturas es uno de los principales retos de estudiantes y profesores, ya que, en algunos casos, los docentes tienen que evaluar la manera en que el estudiante evalúa. Como lo manifiesta Ventura (2016), las metodologías pedagógicas se repiten, es decir, en ocasiones el futuro licenciado enseña del mismo modo en que aprendió. ¿Podría suceder esto con las prácticas evaluativas?

Con base en lo anteriormente planteado, este estudio se realizó para dar respuesta a la pregunta ¿cuáles son las características de las prácticas evaluativas en las asignaturas del componente pedagógico de un grupo de estudiantes y profesores del programa de formación de profesores de lengua extranjera (inglés, francés y alemán) de la UNAL?

Responder a esta pregunta es importante por varias razones. En primer lugar, los hallazgos de este estudio son un aporte social y político para la nación, ya que contribuye con evidencias sobre si los futuros profesores de lenguas extranjeras se están formando o no en pensamiento crítico y si están participando activamente en sus procesos de formación universitaria. Colombia es un país que ha tenido que soportar un conflicto armado de aproximadamente cinco décadas. El

Acuerdo de Paz firmado entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) en 2016 ha propuesto "financiar la producción de contenidos orientados a fomentar una cultura de paz con justicia social y reconciliación, por parte de los medios de interés público y comunitarios" (p. 46). Además, se estableció que "la participación y el diálogo entre los diferentes sectores de la sociedad contribuyen a la construcción de confianza y a la promoción de una cultura de tolerancia, respeto y convivencia en general, que es un objetivo de todos los acuerdos" (p.7). Aunque probablemente los acuerdos sean insuficientes para terminar todas las dificultades y problemas, y existan otros grupos armados que requieren atención del estado, el proceso de paz invita al diálogo, al consenso y a respetar las ideas del que piensa diferente. No obstante, falta camino por recorrer en este afán de construcción de país y los profesores son esenciales para la formación de ciudadanos críticos y respetuosos. Ellos tienen la enorme responsabilidad de construir el tejido social necesario para la construcción de ciudadanía. Como lo sugiere el MEN (2013a):

> La formación de los educadores hoy en Colombia, parte de la tensión misma que los educadores constituyen como sujetos sociales frente a los retos de la transformación social, su propia condición, deteriorada en muchos sentidos y abierta a nuevos retos y potencialidades. Tener educadores de calidad es una cuestión de hondo calado social que solo se resuelve con decisiones institucionales y sociales de fondo. (p.40)

Igualmente, existen algunos vacíos teóricos en lo concerniente a las prácticas evaluativas. Como se mencionó anteriormente, en muchos estudios sobre evaluación, se utiliza el término 'práctica evaluativa' sin definirlo. Esta investigación puede contribuir, en este sentido, al mostrar una comprensión más profunda sobre las prácticas evaluativas. De otro lado, esta investigación aporta al campo de la pedagogía de lenguas extranjeras, pues contribuye a que estudiantes y docentes reflexionen sobre sus prácticas educativas y, más exactamente, consideren las prácticas evaluativas como un eje principal en el proceso formativo en cualquier área del conocimiento. Del mismo modo, este estudio busca que la evaluación no sea concebida como un mecanismo de poder,

ni tampoco como instrumento de control, sino como una práctica compleja, en la cual es necesario que el estudiante tenga una voz activa.

Por todas estas razones, este estudio tuvo como objetivo general describir las prácticas evaluativas de un grupo de estudiantes y profesores en las asignaturas del componente pedagógico de la Licenciatura en Filología e Idiomas (Inglés, Francés, Alemán) de la UNAL. Para su consecución, se propusieron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las características de las prácticas evaluativas de los profesores participantes desde su experiencia.
- Describir las prácticas evaluativas de los estudiantes de estas asignaturas desde la experiencia de los profesores participantes.
- Determinar las prácticas evaluativas de los profesores de estas asignaturas desde la experiencia de los estudiantes participantes.
- Caracterizar las prácticas evaluativas de los estudiantes participantes desde su experiencia.

2. Recursos teóricos

Como lo afirma Carspecken (1996), el objetivo de una investigación cualitativa crítica no es comprobar ni negar supuestos teóricos. Su propósito es describir las experiencias subjetivas de los actores en el sitio social y determinar la importancia de las actividades descubiertas con respecto al sistema social en general, ya que lo relevante aquí son sus modos de comprensión del mundo. En este orden de ideas, para responder la pregunta de investigación, a partir de la experiencia de los participantes en este estudio, los recursos teóricos que se presentan a continuación sirvieron como una guía para su desarrollo. En primer lugar, se presentan algunos planteamientos en el campo de la pedagogía sobre la formación de profesores. En segundo lugar, se exponen aspectos relevantes de la evaluación y su complejidad en el ámbito educativo. Por último, se da a conocer un acercamiento teórico al concepto de 'prácticas', el cual contribuyó al estudio de las prácticas evaluativas de profesores de lenguas extranjeras en formación.

2.1.Formación Docente en Colombia

Han sido diversos los esfuerzos para implementar políticas públicas que brinden un soporte al sistema educativo nacional en lo concerniente a su debe ser en el país. Estas políticas públicas se presentan en varios documentos, los cuales se constituyen en una ruta que hace posible tener un panorama de lo que se necesita en el ámbito pedagógico y ético para ser un profesor en Colombia. De los documentos revisados en una etapa de contextualización de la formación docente como parte del objeto de estudio, dos de ellos fueron elaborados por el MEN. El primero es el documento denominado "Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política", divulgado por el MEN en el año 2013 y el segundo, es el "Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026", impreso en el 2017 y elaborado por el mismo ente, pero en diferente administración.

2.1.1. La formación docente según el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y lineamientos de política

Este documento presenta las bases para formular un sistema nacional de formación de educadores. Mediante un diálogo colectivo, fue elaborado con la colaboración de actores importantes del sistema educativo en todo el territorio colombiano, los cuales incluyen la "Asociación Colombiana de Facultades de Educación, de la Asociación de Escuelas Normales Superiores, de Secretarías de Educación certificadas del país, de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, centros de investigación educativa, universidades, docentes y directivos docentes" (MEN, 2013b, p. 4). De este diálogo surgieron una serie de lineamientos y la reflexión de que se debe propiciar "una formación que posibilite profesionales de la educación autónomos, críticos y con compromiso ético con la sociedad" (MEN, 2013b, p. 131). A continuación, se transcriben algunos de estos lineamientos:

- Se reconoce al profesor como profesional de la educación y se promueve la articulación entre los tres subsistemas: cuando se inicia (Normalista en Educación o Licenciado en Educación), cuando se está en servicio (Docente activo con reflexiones en el Aula) o en un nivel avanzado (con formación posgrado).
- Se resalta la importancia de cualificar a los docentes en los aspectos pedagógicos y disciplinarios, con valores éticos y humanos en toda su formación.
- Se enfatiza en la dignificación de la profesión docente, en otras palabras, sobresale como política pública el interés de resaltar dicha labor no solo ante el gremio, sino ante la sociedad en general.
- Se procura que las condiciones salariales de los profesores sean mejores, ya que estas posibilitan un desarrollo personal y le permiten al docente un impacto favorable como agente social de cambio.
- Se destaca que los docentes y directivos docentes deben desarrollar capacidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y dominar una lengua extranjera, con el objetivo de emplear dichos conocimientos, de una manera reflexiva, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Se pretende incorporar en la formación de los profesores habilidades y competencias que les permitan llevar a cabo una educación inclusiva, teniendo en cuenta la diversidad y los derechos de las diferentes poblaciones, comunidades y grupos étnicos.
- Se desea posibilitar espacios en el país (incluyendo el aula de clases), en donde se pueda distinguir al sistema de formación de educadores como incluyente y en donde se puede llevar a cabo un intercambio de conocimientos intercultural con las poblaciones históricamente discriminadas.
- Se proyecta atender a la recomendación de la UNESCO para que exista una política fiscal de incremento en sector educativo, lo cual incluye aumentos en el presupuesto para la formación de educadores, inspeccionando la calidad de dicho proceso formativo y ajustándolo de ser necesario.

El segundo lineamiento llama, profundamente, la atención, pues se centra en el tema central del estudio que se presenta en este informe: la evaluación en la formación de docentes. Por tal

razón, es pertinente ahondar un poco más en este ítem para entender a qué acuerdos se llegó y qué era lo que el gobierno nacional de esa época pretendía a este nivel.

2.1.2. ***Los lineamientos en evaluación según el Sistema Colombiano de Formación de Educadores***

Según el documento, la evaluación hace parte esencial del proceso formativo y es factor fundamental en el sistema de formación de educadores, ya que, en dicho sistema, esta se define como "un proceso formativo que contribuye a retroalimentar, tanto los procesos de formación en sus diferentes subsistemas, como las prácticas educativas de los sujetos educadores" (MEN, 2013b, p. 136). A continuación, se transcribe lo que se busca con la evaluación como eje transversal en la formación de educadores, según MEN (2013b, p. 137):

- Promover la cultura de la evaluación y asumirla como un sistema integral, multidimensional, formativo, abierto y permanente cuya intención es transformar. La evaluación se plantea como un proceso de reflexión crítica, participativa, integral, flexible, dimensionada desde el ser, desde la concepción de la heterogeneidad, tendiente a favorecer un proceso de cualificación del docente.
- Lograr coherencia entre la evaluación, las políticas y las orientaciones generales definidas para el sistema de formación de docentes bajo un criterio horizontal, de diálogo entre los diversos actores educativos y de una perspectiva de mejoramiento continuo.
- Asumir la evaluación como un proceso integral, que involucra una mirada del desempeño, de los saberes y de las actitudes del docente en los tres subsistemas. La evaluación no puede ser una herramienta para la competitividad, ni puede reducirse al nivel de un mecanismo para el logro de reconocimientos o incentivos económicos. Por el contrario, la evaluación está ligada a la valoración de la profesión del educador; en la medida en que pueda ser usada para superar metas, movilizar pensamiento y conocimiento, y pueda constituirse en una posibilidad de empoderamiento. La evaluación vista con una intencionalidad formativa debe conducir a un plan de mejoramiento en el marco institucional y profesional.
- Articular los procesos de evaluación con los procesos mejoramiento de la institución educativa, debe hacerse evidente a través de productos académicos que enriquezcan el Proyecto Educativo Institucional -PEI-.

Al analizar estos lineamientos, es evidente que lo que el MEN propone es que la evaluación sea, en síntesis, formativa, integral y que ayude a crear pensamiento crítico. En ella, se debe tener en cuenta la diversidad y el pluralismo en pro de la formación docente, además de buscar constantemente que sea articulada, es decir, que no sea ajena al proceso de enseñanza-aprendizaje, ni mucho menos de los lineamientos institucionales, locales y nacionales. Debe siempre buscar el

mejoramiento no solo del estudiante (futuro profesor) sino también del docente que apoya su formación.

2.1.3. ***¿La formación de docentes según el Plan Decenal de Educación 2016-2026 en deuda?***

En Colombia, cada diez años se traza el camino que va a seguir el gobierno nacional, las instituciones educativas y demás actores del sector educativo, en cuanto a la educación se refiere. Este trazado no es otra cosa que el direccionamiento que va a tener el país, debido a los cambios constantes que tiene la educación, la sociedad y la misma nación. Como el mismo Ministerio de Educación (MEN) (2017) lo señala:

> El Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 es una hoja de ruta para avanzar, precisamente, hacia un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico y social del país, y la construcción de una sociedad cuyos cimientos sean la justicia, la equidad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias.

En este plan existen diferentes lineamientos que posibilitan la política pública educativa y van de acuerdo con diez desafíos estratégicos que se presentan en la educación del país, después de un diagnóstico de la situación actual en dicho ámbito (MEN, 2017). El desafío estratégico número cuatro, plasmado en dicho plan, es "la construcción de una política pública para la formación de educadores" (p. 45).

El desafío número cuatro está supeditado a un lineamiento estratégico general y varios específicos. El lineamiento general está dividido tácitamente en tres partes. La primera se refiere a la necesidad de "definir un conjunto de planes, programas y acciones dirigidas a consolidar la calidad y pertinencia en todos los ciclos y modalidades de la formación docente, garantizando presupuestalmente la misión de las instituciones públicas" (MEN, 2017, p. 45). Esto no quiere decir otra cosa que la necesidad de destinar más recursos económicos y logísticos en favor de la formación docente, cuidando que las instituciones públicas cumplan su misión.

La segunda parte busca el fortalecimiento de la Universidad Pedagógica Nacional, otras entidades de educación superior y distintas instituciones en donde se incluyen las Escuelas Normales Superiores de Colombia. En esta línea busca afianzar y renovar sus propuestas curriculares, y, en último lugar, se busca favorecer la formación constante de los docentes en general, con el fin de ampliar su conocimiento disciplinar y mejorar su quehacer pedagógico (MEN, 2017). Ahora bien, en cuanto a los lineamientos específicos, se toman algunos que ya fueron mencionados en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores, pero, sobre los cuales, no se precisa el cómo. Como lo menciona la Asociación de Profesores Universidad Libre (2017) en su página web:

> el documento no define acciones concretas que permitan vislumbrar, en la práctica, un cambio efectivo y real del sistema de educación colombiano [...]. **N**o tiene ningún compromiso novedoso ni significativo, por lo menos en lo que de educación superior se trata […]. Además, porque tampoco trae una estrategia realmente novedosa o de impacto directo sobre todo el sistema, y por el contrario está lleno de buenas intenciones y de escenarios comunes.

De igual modo, Julián de Zubiría (2019) afirma:

> Aún más preocupante, casi nada se dice sobre los grandes ajustes que hay que hacerle al actual sistema de formación de docentes. […] Me temo que seguiremos teniendo una educación pública de muy baja calidad. Esto es inevitable cuando el gobierno no aborda las variables clave asociadas a la calidad: el currículo y la formación de docentes.

Si bien el Plan Nacional Decenal de Educación es un documento de contexto para este estudio, los lineamientos expuestos en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores se consideraron más pertinentes en relación al objeto de estudio: las prácticas evaluativas en la formación de profesores.

2.2. Sobre la complejidad de la evaluación

Evaluar a un estudiante de la forma más objetiva de acuerdo con sus conocimientos y capacidad puede llegar a ser una tarea dura y difícil de realizar. Se habla de complejidad ya que son muchas las circunstancias que enmarcan el ejercicio evaluativo. En primera instancia, se brinda un

panorama sobre el tema, presentando las concepciones diversas que existen sobre la evaluación. Luego, se explica la importancia de los criterios en la actividad evaluativa. Así mismo, se plantea la participación del estudiante en el proceso evaluativo y, por último, son expuestos algunos instrumentos de evaluación.

2.2.1. ***Panorama y concepciones sobre la evaluación***

La evaluación no es un tema nuevo de estudio. Desde la época de los griegos ya se realizaban cuestionarios para evaluar qué tanto se estaba recibiendo lo que ellos enseñaban. Sócrates integró evaluaciones verbales como parte de su práctica institucional (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004). También se dice que Cicerón y San Agustín utilizaron algunos términos evaluativos en sus escritos. Sin embargo, la evaluación no era tema solamente en el ámbito educativo. La psicología desde hace muchos años hace pruebas para medir la inteligencia, el comportamiento y la conducta de las personas. Estas pruebas psicométricas también, en cierta forma, influenciaron la evaluación educativa, ya que se pudo contemplar la existencia de otros aspectos de la inteligencia humana involucrados. Pero, si se debe hablar de los inicios de la evaluación educativa, es necesario referirse a Ralph Tyler (1950), quien señalaba, que con el fin de medir el aprendizaje primero hay que plantear los objetivos con anterioridad de manera cuantificable para después poder comparar los objetivos propuestos con los resultados logrados. De este modo, comienza a verse una diferencia entre evaluar y medir, términos que normalmente se utilizaban sin distinción. De esta manera, Tyler (1950) define la evaluación como “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos” (Tyler, 1950, citado por Pérez, 2007, p. 1). Es necesario enfatizar que la evaluación ha ido de la mano con la evolución de la educación, pues al plantear objetivos propuestos, Tyler propone manejar el currículo para poder controlar lo que se enseña, cómo se enseña y no impartir una enseñanza sin un orden determinado.

Otros autores han hecho sus aportes a la educación dando una definición de evaluación donde prevalecen y tienen mayor importancia los objetivo como en Tyler (1950). Lafourcade (1972) la define como una "etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han conseguido los objetivos que se hubieran especificado con antelación" (p. 21), mientras que Gronlund (1973) define evaluación como el "proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación" (p. 21). Mager (1975), por su parte, la define como el "acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación" (p. 20).

Para otros autores, el significado de la evaluación se relaciona más con los juicios de valor y los méritos. Por ejemplo, Nevo (1983) la relaciona con la "apreciación o juicio en cuanto la calidad o valor de un objeto" (p. 124), en tanto Joint Committe (1988) afirma que la evaluación es "el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto" (p. 19). En otros casos, prima la evaluación como un proceso de adquisición de información para tomar decisiones. Así lo afirma Cronbach (1963) cuando sostiene que la evaluación es un "proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones" (p. 235). Ferrández (1993) lo hace al decir que la evaluación es "emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto" (p. 11). Por su parte, Alkin (1969) advierte que es el "proceso de reconocer las áreas de decisión importantes, seleccionar la información apropiada y reconocer y analizar la información para transmitir datos que ayudan a tomar decisiones para tomar alternativas" (citado por Tenbrink, 2006, p. 22).

Debido a la gran cantidad de definiciones de evaluación, se escogieron cinco en el estudio con el fin de hacer un acercamiento inicial a este concepto desde diversas perspectivas. Yelon, S.L y Weinstein, G, W. (1988), por ejemplo, en su libro *Psicología en el aula*, plantean la evaluación

como el "proceso que consiste en examinar y clasificar al estudiante al medir sus capacidades individuales con base en normas objetivas y el trabajo de otros" (p. 13). En esta definición se puede evidenciar que no solo es importante el trabajo del estudiante, sino cómo están sus habilidades en relación con otros. También, es importante recalcar que es el docente el que toma la decisión y es su opinión la que establece el nivel del estudiante. Otra definición de interés en esta investigación fue aquella que concibe evaluar como calificar. Se define la evaluación como: "proceso en el que se califica al estudiante, es decir, se asigna un valor cuantitativo o cualitativo al estudiante" (Sánchez, Gil y Martínez-Torregrosa, 1996, p.15). Otros autores, más bien, definen la evaluación, desde un criterio metodológico. Este es el caso de Montserrat Colomer (1979), Cohen y Franco (1992) y Espinoza Vergara (1986), para quienes en la evaluación tiene que existir lo que Montserrat llama "un plan propuesto" (p. 5), Espinoza, una "programación previa" (citado por Ventosa, 2017, p.49), Cohen y Franco, un "patrón de deseabilidad" (p. 73). Existen otros autores que se refieren al progreso del estudiante. En este sentido, B. Maccario (1989), citado en Macias (2015), la define así: "Es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión" (p. 19). Finalmente, la evaluación en Colombia también ha sido entendida como decidir si el estudiante puede o no superar la asignatura objeto:

> La práctica de la evaluación ocupa un lugar de privilegio en las instituciones educativas; algunos autores entienden que el papel protagónico de la evaluación en la escuela es consecuencia del papel de la evaluación en la cultura occidental. Entendida como valoración, la evaluación es inherente al pensamiento humano. Sin embargo, la evaluación del rendimiento escolar suele adoptar la forma de sentencia descontextualizada, binaria (del tipo *aceptado / rechazado*), que puede afectar sensiblemente la identidad de alguno de los estudiantes. Como toda práctica, la evaluación escolar genera *beneficiarios* y *víctimas.* Ratifica y refuerza una determinada manera de vivir y actuar en el mundo, y excluye otras (Marisa Beatriz Vásquez Mazzin, 2003, citado por Francisco Cajiao, 2010, p.35).

2.2.2. ***Criterios de Evaluación***

La objetividad en la evaluación está completamente ligada a la formulación de criterios. Una de las principales inquietudes a la que se ven enfrentados los estudiantes es conocer cómo se les va a evaluar, bajo qué parámetros se va a ceñir la asignatura. Sanmartí (2007) afirma que "los contenidos y procedimientos seleccionados para evaluar con finalidades calificadoras y los criterios de evaluación aplicados condicionan totalmente cómo el profesor enseña y cómo el alumnado estudia y aprende" (p.11). Los estudiantes, normalmente, tienen que adaptarse no solo a la manera que enseña cada profesor sino también a la forma en que evalúan (Santos Guerra, 1996). Solo son evaluados los resultados directos y pretendidos y que, por consiguiente, no se tiene en cuenta la evaluación de aquellos efectos laterales, secundarios, imprevistos (Santos Guerra, 1993). Por eso, se plantea la necesidad de hacer un seguimiento constante al proceso enseñanza/aprendizaje/evaluación, ya que este proceso de adaptación no es únicamente del estudiante sino también debería ser parte del profesor (Santos Guerra, 1993).

Por todo lo anterior, se hace evidente la importancia de establecer criterios claros, prefijados que permiten verificar si el desarrollo de una habilidad fue conseguido, o si se pudo lograr un objetivo específico:

> En una verdadera evaluación la nota debe ser concebida como un mecanismo para expresar un juicio obtenido a partir de una observación sistemática que conduzca a un análisis orientado por criterios claros y coherentes previamente establecidos, que establezca comparaciones con modelos preestablecidos; a la verificación del logro de un objetivo o del desarrollo de una habilidad. (Carrillo. A, 2002, p.3,4).

Debido a la importancia del establecimiento de criterios de evaluación, este estudio buscó identificar, desde la perspectiva de estudiantes y profesores, su existencia y características. Dominighini y Cataldi (2016) afirman que "la formulación correcta de los criterios de evaluación permitirá: a) ajustar pedagógicamente la propuesta de enseñanza y b) evaluar los resultados, es decir, si se han logrado las intenciones educativas" (p.71). Además, manifiestan que "el estudiante

debe conocer los objetivos, conocer los criterios de evaluación y corrección, conocer los resultados obtenidos en cada una de las etapas del desarrollo curricular, puesto que solo así podrá corregir sus errores" (p.71).

Igualmente, se puede considerar un diálogo constante con el grupo y los criterios pueden ser asignados conjuntamente; el profesor no sería el único que tomaría la decisión de cómo se evalúa, sino que los estudiantes podrían sugerir cómo ser evaluados. Al respecto Manrique (2004) afirma que la participación y la negociación deben ser fundamentales en la evaluación para acentuar su característica formadora:

> Se garantiza el derecho que asiste a los alumnos a ser informados, orientados y ayudados en sus dificultades de aprendizaje por el docente; pero también a intervenir en el proceso de evaluación, aportando sugerencias e iniciativas efectivas, formulando criterios, usando instrumentos apropiados, emitiendo juicios y buscando soluciones, ejercitando su control en su forma de aprender, etcétera, en un proceso continuo de aprendizaje a lo largo de su experiencia en el sistema educativo (Manrique, 2004, p. 48).

2.2.3. ***Participación del estudiante en las prácticas evaluativas***

Para poder entender más a fondo esta eventual participación del estudiante en su proceso de evaluación es necesario referirse a la coevaluación y la autoevaluación, ya que estos términos van ligados directamente a este proceso. "Coevaluación, hace alusión a la evaluación realizada por un par del evaluando." (Carrillo. A, 2002, p.7). Pero para que esto se transforme en participación del estudiante, es necesario que los estudiantes se evalúen entre sí, o lo hagan conjuntamente el profesor y el evaluando (en este caso habría al mismo tiempo coevaluación y autoevaluación).

Este proceso en el que los estudiantes se evalúan entre sí no solo resultaría útil para promover la participación en la evaluación, sino que también sería un ejercicio significativo para estudiantes que van a ser futuros docentes. Al respecto, Álvarez (2008) afirma que "la experiencia de evaluación realizada nos confirma que la coevaluación es un procedimiento muy útil al proceso

docente, en particular por las contribuciones del proceso de coevaluación a la calidad del aprendizaje" (p. 138).

En cuanto a la autoevaluación, Manrique (2004) afirma que "es importante que los docentes propongan situaciones y espacios para que los alumnos aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes" (p. 53). Sin embargo, Santos Guerra (1996) plantea la dificultad y el rechazo que tienen los profesores al utilizar este instrumento debido a la posible falta de criterios justos u objetividad por parte de los estudiantes; no obstante, aclara la necesidad de encontrar estos espacios ya que generan costumbres que enriquecen la reflexión. De igual modo, "la posibilidad de que los alumnos intervengan activamente en el diseño de los criterios y los instrumentos de evaluación significa también asumir como actividad educativa la necesidad de una autoevaluación del propio alumno y del grupo" (Batalloso, 1995, p. 74).

No obstante, la autoevaluación y la coevaluación no son las únicas alternativas para que los estudiantes participen en el proceso evaluativo. Manrique (2004) afirma que los criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación pueden ser elaborados conjuntamente entre estudiantes y profesores. Al respecto Batalloso (1995) plantea que los profesores pueden ejercer una evaluación democrática en donde los estudiantes proponen actividades y técnicas de evaluación, lo que favorece al interés, la motivación y al desarrollo de actitudes. Además, añade "una evaluación que no permita la participación de los alumnos y que no proporcione la posibilidad de intervenir en el diseño de los medios e instrumentos, no sólo no sería democrática, sino que difícilmente podría ser considerada educativa" (p. 74).

Es relevante traer a colación la importancia del pensamiento crítico al evaluar debido a que contribuye a despertar una conciencia ante el mundo, le permite al estudiante tomar posiciones diferentes y dudar frente a postulados absolutos. Desde esta perspectiva, se debe considerar que el rol del docente en el aula ha cambiado. Hoy en día, el profesor no es el único poseedor del

conocimiento; por medio de nuevas tecnologías los participantes de la clase pueden aprender distintos temas y resaltar o refutar las afirmaciones de los demás. Freire (2004) sugiere: "para que la afirmación 'quien sabe enseña a quien no sabe' se recupere de su carácter autoritario, es preciso que quien sabe sepa sobre todo que nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo" (p. 115). No es posible que el profesor sea el único que pueda tomar la decisión sobre el desempeño, los conocimientos, las aptitudes y las actitudes frente a la clase. Por consiguiente, resulta imperativo implementar otras maneras de evaluar que faciliten la participación de todos. La autoevaluación, la heteroevaluación por agentes externos y la coevaluación en el aula de clases podrían ser una de las formas de ayudar en la formación integral y fomentar el pensamiento crítico que ayude a no creer todo lo que se escucha, se lee y se ve. Como lo señala el mismo Freire (2004):

> Entendida así la evaluación no es el acto por medio del cual A evalúa a B. Es el acto por medio del cual A y B evalúan juntos una práctica, su desarrollo, los obstáculos encontrados o los errores y equívocos por ventura cometidos. De ahí su carácter dialógico (p. 57)

Para concluir, es necesario reflexionar acerca de todos los factores que forman parte de la evaluación. Se deben tener presente las limitaciones, tanto de profesores como de estudiantes, y los aspectos sociales, culturales y económicos. De esta manera, podría plantearse la necesidad de considerar todos los elementos por igual sin privilegiar ninguno, valorando, de igual modo, en la evaluación, el enfoque educativo, el contexto, la forma, el contenido, los saberes, los conocimientos previos, el proceso cognitivo, el resultado obtenido, las aptitudes, las actitudes, los desempeños, los aspectos intrínsecos y extrínsecos del aula, los instrumentos usados, el pensamiento crítico, entre otros. No cabe duda que el papel del docente es complejo y su labor no se limita simplemente a poseer y transmitir conocimiento. Resulta obligatorio, entonces, estar en constante formación y permanecer abiertos a aprender, incluso de los mismos estudiantes: "Solo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos" (Freire, 2004, p. 115).

2.2.4. ***Instrumentos de evaluación***

Otro aspecto de interés en esta investigación son los instrumentos utilizados al evaluar a los estudiantes. “Para evaluar se puede utilizar una gran diversidad de actividades, instrumentos y técnicas, pero muchas veces los instrumentos se convierten en protagonistas, cuando de hecho son sólo medios para alcanzar distintas finalidades” (Sanmartí, 2007, p. 103). De hecho, establecer previamente los criterios de evaluación, contribuye a la construcción o selección de los instrumentos más adecuados de acuerdo con los contenidos propuestos (Dominighini y Cataldi, 2016). Además, “la evaluación debe utilizar los instrumentos adecuados a los propósitos de la educación de acuerdo con la época, el objeto, el fin y el contexto” (Carrillo, 2002, p.7).

En síntesis, con los instrumentos se “hace referencia a las diferentes herramientas a utilizar para conseguir la información necesaria en la evaluación de los objetivos marcados” (Morales, 2001, p. 199). En la literatura sobre la evaluación en educación pueden identificarse varios instrumentos de gran acogida por las comunidades educativas y que se emplean de acuerdo con el contexto y a las necesidades. A continuación, se presentan algunos de dichos instrumentos:

- *Participación:* “La participación es un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias y clarifica el proceso de toma de decisiones y compromiso de la comunidad en la gestación y desarrollo de acciones conjuntas” (Murcia, 1994, citado por Prieto, 2005, p.28).
- *Exposiciones:* **“**Quien hace una exposición debe, como si escribiera, decidir solo las explicaciones que va a dar, organizar su habla de manera individual, prever las incomprensiones posibles de su auditorio” (García, 2010, p. 112). **“**Existen ciertos elementos importantes en la preparación y presentación de una exposición oral:

organización, introducción, elaboración de material de apoyo visual, conclusiones y preparación del orador" (Arce, 2006, p.26).

- *Exámenes y 'quices':* Personajes importantes en el ámbito educativo, tales como Comenio, Durkheim y Foucault, se han referido al examen mostrando los pros y contras de éste (Díaz Barriga A., 2001). Se puede observar la importancia y relevancia que tiene este instrumento en la sociedad actual, de hecho, Hernández (2007) afirma que estos han sido empleados para "medir grandes cúmulos de conocimientos que eran aprendidos de manera memorística, como modo de avalar el rendimiento académico de los alumnos" (p.2). No obstante, muchas veces no se le presta la atención necesaria y se le atribuyen funciones del ámbito educativo que deberían ser asumidas por otros actantes de la educación:

  > Si el examen no es un problema ligado históricamente al conocimiento, si es un problema asignado por las cuestiones sociales, sobre todo aquellas que no puede resolver. Así, el examen es en realidad un espacio de convergencia de un sinnúmero de problemas de muy diverso orden. Estos pueden ser sociológicos, políticos y también psicopedagógicos y técnicos. Sin embargo, por un reduccionismo que en el fondo cumple la función de ocultar la realidad, los problemas en relación con el examen aparecen agudizados solo en su dimensión técnica, desconociéndose los otros ámbitos de estructuración. (Díaz Barriga, A., 2001, p. 13).

- *Tareas y trabajos***:** Para muchos profesores las tareas y trabajos son un buen instrumento para el aprendizaje de los estudiantes, con ellas se puede practicar o reforzar el aprendizaje o por el contrario sirven como preparación de un tema nuevo (Yvonne, 1984). Sin embargo, es claro que además de formar parte de la cotidianidad académica, el profesor no puede identificar, solo con la tarea, si el estudiante aprende o no. Los deberes en casa pueden llegar a ser positivos o negativos para la motivación del estudiante, dependiendo si es impuesta o hace parte de la curiosidad del estudiante. Posada y Taborda (2012) concluyen:

  > Las tareas no deben usarse como prueba para confirmar un conocimiento; son un momento del aprendizaje y la autoevaluación, no de la evaluación externa. Deben ser intervenidas por la estimulación del autoaprendizaje, no por el castigo. Hay que separar la idea del deber de la del castigo; ésta destruye la experiencia educativa. (p.31)

- *Asistencia***:** Rodríguez y Herrera (2009) realizaron un estudio de caso con el objetivo de analizar la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico. Ellos llegaron a la misma conclusión que García, Alvarado & Jiménez en el año 2000, afirmando que la asistencia influye de manera notable, tanto en la superación de la asignatura, como en el rendimiento académico del estudiante en ésta.

La UNAL, en el estatuto estudiantil (parágrafo tres, artículo 32), manifiesta la relevancia de la asistencia de los estudiantes a las asignaturas correspondientes, indicando que, si no se asiste en el mínimo establecido en el programa académico de la asignatura, ésta se pierde con la nota más baja. Es decir, la asignatura se pierde con cero punto cero (0.0). Para un estudiante, que pierda una asignatura con esta nota, es casi imposible mantener su plan de estudios, ya que esto influye notoriamente en su promedio académico.

2.3. La Teoría de la arquitectura de las prácticas

Como se mencionó anteriormente, el concepto de prácticas es utilizado en diversos estudios sin una definición clara de su significado. Por esta razón, en este estudio se parte de un concepto de práctica desarrollado en el campo de la educación con el fin de poder caracterizar las prácticas evaluativas de interés. La teoría de la arquitectura de las prácticas surge en el marco de un programa de investigación de la Red 'Pedagogía, Educación y Praxis' [Pedagogy, Education and Praxis] (PEP), conformada por investigadores de diferentes países interesados en un diálogo entre las diversas tradiciones intelectuales en educación y enfoques de investigación orientadas a la transformación de las prácticas educativas. Sus investigaciones se enfocan en entender diversos contextos educativos y, por medio de varias aproximaciones a la investigación acción, transformar las prácticas que se han venido deteriorando debido a la burocratización y desprofesionalización de la educación. Esta tendencia actual, consideran, además está lesionando los compromisos

morales, sociales y políticos del ejercicio pedagógico. Esta red ha desarrollado la teoría de la arquitectura de las prácticas (de ahora en adelante TAP) con el fin de evidenciar los problemas educativos contemporáneos y sugerir posibles vías de solución en diferentes contextos (Edwards-Groves y Kemmis, 2015). Su apuesta es promover la transformación de las prácticas educativas en el sitio social en el que ocurren (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer y Bristol, 2014).

La TAP busca describir las diferentes dimensiones y configuraciones [arrangements] de las condiciones en las que las prácticas educativas ocurren. Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors and Edwards-Groves (2014) definen una práctica como 'una forma de actividad humana, la cual es cooperativa, socialmente establecida e involucra formas características de comprensión (decires), modos de acción (haceres) y formas en que las personas se relacionan entre sí y con el mundo (relaciones)' [a form of socially established cooperative human activity that involves characteristic forms of understanding (sayings), modes of action (doings), and ways in which people relate to one another and the world (relatings)] (p. 155).

A continuación, se explica un poco más a fondo los tres modos pertenecientes a la dimensión individual que hacen parte de las prácticas en general:

'decires' [sayings]: están conformados por las características individuales, cognitivas y de pensamiento de los practicantes (Kemmis et al., 2014, p. 157). En esta categoría no solo se incluye lo que dicen estos, sino también lo que piensan (Kemmis et al., 2014, p. 36).

'haceres' [doings]: son los modos de acción que realizan los practicantes; son aquellos actos que son llevados a cabo de manera individual (Kemmis et al., 2014, p. 155). A través de ellos, una práctica involucra a personas y objetos en actividades (Kemmis et al., 2014, p. 36).

‘relaciones’ [relatings]*:* hacen énfasis en la forma en que las personas interactúan entre sí y con el mundo, incluyendo sus manifestaciones afectivas (Kemmis et al., 2014, p. 157). La práctica conecta a la gente y los objetos involucrados en relaciones que los ubican como parte del sitio (Kemmis et al., 2014, p. 36).

Es importante mencionar que estos tres modos (‘decires’, ‘haceres’ y ‘relaciones’) de la dimensión individual de la práctica, ocurren en un sitio social. Los autores de esta teoría recalcan que las prácticas suceden a partir de una intención que las motiva, acciones que las hacen posible y un fin o fines que no siempre se alcanzan, pero se pretenden lograr a través de dichas prácticas. No obstante, las prácticas existen a varios niveles, es decir, existen prácticas más pequeñas que hacen parte de prácticas más grandes y superiores:

> Kemmis *et al.* (2014) quienes, basados en el trabajo de Schatzki (2002; 2010; 2012), describen a la educación como un complejo de prácticas imbricadas entre sí, y a la práctica como una unidad analítica del campo de la educación y la Pedagogía. Esta aproximación sugiere, a su vez, repensar a la pedagogía en su carácter de actividad científica, pues desde un enfoque del conocimiento basado en la noción de prácticas, la pedagogía puede perfilarse también como una práctica educativa, misma que forma parte de la arquitectura mediante la cual se describe (y tiene lugar) la educación en su conjunto, más que como la ciencia generadora de teoría que, al ser aplicada, dará fundamento a la práctica. (Valladares, 2017. p. 187)

A diferencia de la teoría de las prácticas sociales de Shove, Pantzar y Watson (2012), la arquitectura de las prácticas no se centra únicamente en la dimensión individual. Kemmis et al. (2014) sugieren que las prácticas aparecen en espacios intersubjetivos, donde las personas se encuentran. Estos lugares dispuestos particularmente por las mismas personas son netamente relacionales y por consiguiente sociales; además están prefigurados por tres clases de arreglos [arrangements], que siempre coexisten de alguna forma y pueden llegar a ser transformados: arreglos cultural-discursivos [cultural-discursive arrangements], arreglos material-económicos [material-economic arrangements] y arreglos socio-políticos [socio-political arrangements].

Los ‘*arreglos cultural–discursivos’* son disposiciones que resultan en la dimensión del espacio semántico, y que permiten o restringen la manera en que puede expresarse algo, teniendo en cuenta el lenguaje como medio social (símbolos); se refirieren a discursos compartidos especializados, como lo son los conocimientos acerca de una disciplina específica; estas disposiciones son importantes, ya que se contempla el discurso necesario para detallar, comprender y justificar una práctica. (Kemmis et al., 2014, p.4). Los ‘*arreglos material-económicos’* existen en la dimensión física del espacio tiempo y hacen referencia a la organización física y a los recursos que sirven para satisfacer necesidades específicas a nivel social, en un espacio y tiempo determinado, y que posibilitan o dificultan la realización de ciertas actividades educativas (Kemmis et al., 2014, p.4). Los ‘*arreglos socio-políticos’* son disposiciones y condiciones que existen en la dimensión del espacio social y que facultan la comunicación, la competencia, las relaciones de poder y solidaridad entre individuos; hace referencia a la interacción entre personas y a las decisiones que se aplican en un grupo determinado (Kemmis et al., 2014, p.4).

Para comprender el trasfondo de una práctica, la teoría afirma que se debe entender cómo dicha práctica está configurada en diferentes tiempos y lugares en los arreglos anteriormente mencionados. Esto quiere decir que estas disposiciones posibilitan e influencian, al mismo tiempo, el surgimiento de las prácticas, así como se relacionan entre sí. Los arreglos junto a las formas individuales (‘decires’, ‘haceres’ y ‘relaciones’), como categorías conceptuales, forman parte de una teoría robusta que contempla los principales aspectos que deben ser considerados en una práctica social y, por consiguiente, posibilita de una manera adecuada el entendimiento de una práctica educativa. Valladares (2017) afirma:

> Entender la educación a la luz de las prácticas, implica también una manera de entender conceptualmente —y de abordar metodológicamente— la teoría educativa, y, sobre todo, el cambio educativo, en tanto no podemos entender y/o transformar las prácticas, si no entendemos y/o transformamos primero los arreglos en los espacios intersubjetivos que les dan soporte.

> Esto conlleva a que, para transformar las prácticas, hay que configurar nuevas maneras de entender el mundo que sean comprensibles a través de nuevos discursos; nuevas maneras de hacer las cosas y, por tanto, nuevos arreglos materiales y económicos que les den sustento a estas formas de proceder, así como nuevas maneras de relacionarnos unos a otros, y nosotros con las disposiciones socio materiales y políticas que nos configuran. (p. 195)

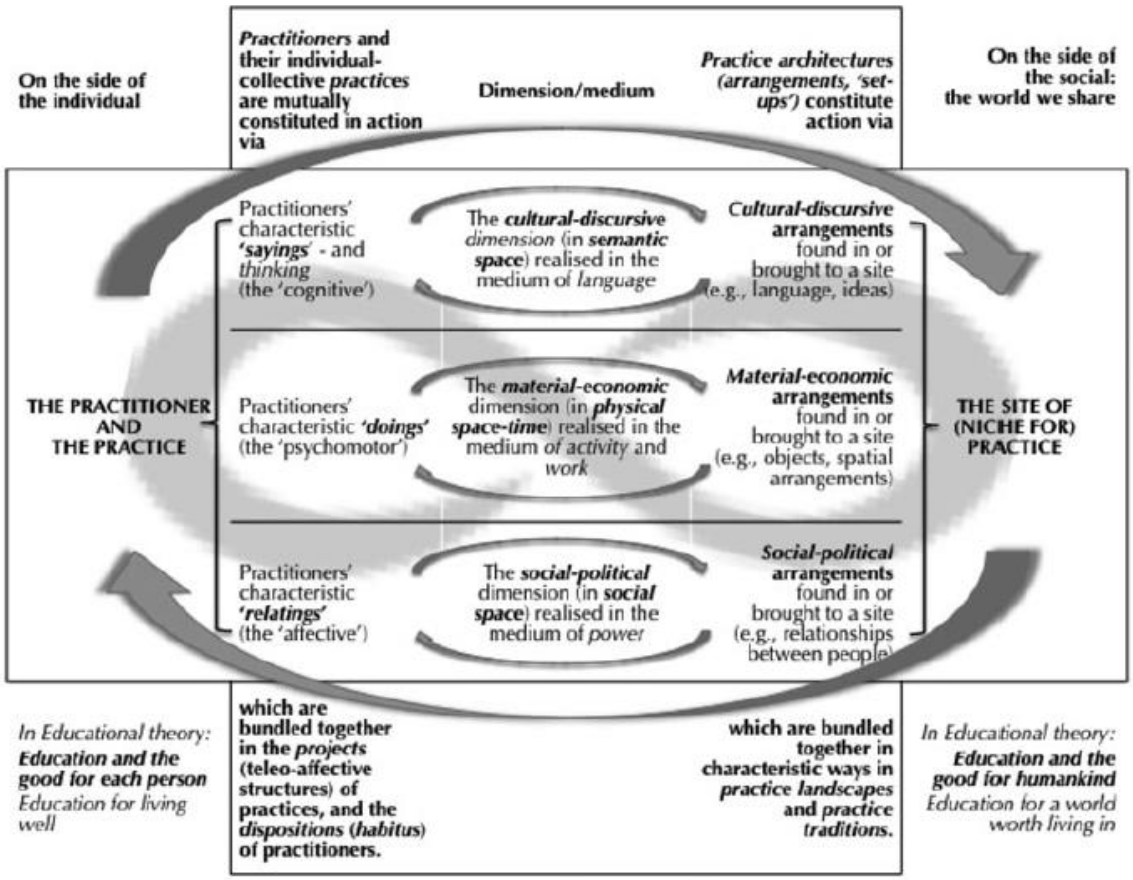

Figura 1. Representación diagramática de la teoría de la arquitectura de las prácticas (Edwards-Groves, C. y Kemmis. S., 2015, p.12).

Valladares (2017) manifiesta que la teoría de la arquitectura de las prácticas es adecuada y provechosa para comprender y teorizar la educación. Además, guía la transformación pedagógica: "proporciona la teoría-práctica educativa necesaria para explicar, interpretar, decidir, prescribir y ordenar la práctica de la educación, en su realización empírica" (Valladares, 2017, p. 197). Como lo afirma Kemmis et al. (2014), la TAP ofrece un recurso analítico para observar y comprender las prácticas investigadas; en particular, vislumbra el lenguaje, las actividades y recursos y las

relaciones involucradas. Por esta razón, este estudio acoge la TAP como punto de partida de la investigación.

3. Metodología

Este estudio cualitativo adoptó para su desarrollo algunas sugerencias del modelo propuesto para una etnografía crítica de la educación de Phil Carspecken (1996). En este capítulo, se presentan, en primer lugar, las características generales de la investigación cualitativa, haciendo énfasis en la etnografía y el estudio de caso. Se precisan las particularidades de la etnografía crítica y, en especial, el modelo propuesto por Carspecken para su realización y sus etapas. Se presentan, igualmente, las características específicas de las técnicas de recolección y análisis de datos utilizados en este estudio. Por último, se describe el contexto curricular de investigación, la población participante en el estudio y el tipo de muestreo conformado. Finalmente, se presentan las consideraciones éticas tenidas en cuenta en esta investigación.

3.1. Enfoque y diseño de investigación

Como se ha mencionado, el enfoque de esta investigación es puramente cualitativo. Los diseños empleados desde este enfoque difieren considerablemente de los diseños utilizados en la investigación cuantitativa. Sampieri, Fernández y Bautista (2014) plantean que el objetivo de los estudios cualitativos no es generalizar; su interés es mostrar que existen particularidades y la diferencia y la diversidad priman. Por tal razón, en los estudios cualitativos no se suele empezar con una hipótesis predeterminada, en la que se encasillen a un grupo de personas con sus características similares; tampoco se utilizan procedimientos para corroborar una hipótesis, sino que estas van surgiendo en el transcurso de la investigación. Su carácter inductivo permite que la conclusión emerja de las particularidades del estudio y no se intenta demostrar una hipótesis específica. Taylor y Bogdan (1989) afirman que la investigación cualitativa tiene una naturaleza flexible, es decir, los interrogantes y el problema pueden variar en el transcurso del estudio. Asimismo, enfatizan en su condición holística al no considerar las características de las personas

o contextos como variables, sino que son tratadas como un todo. Por esta razón, en el enfoque cualitativo se le da una especial importancia al contexto, ya que resulta muy difícil generalizar cuando existen muchas circunstancias que interfieren e influencian la actividad humana.

Del mismo modo, Sampieri et al., (2014) manifiestan que el enfoque cualitativo se basa en describir fenómenos al tratar de comprenderlos e interpretarlos por medio de las percepciones y los significados generados desde las experiencias de los investigados. Para ello, se utilizan instrumentos de recolección de datos que no pretenden cuantificar las experiencias, sino que buscan profundidad en la información para obtener una mayor comprensión de lo experimentado por las personas. Estos autores afirman que esta es la razón principal por la que el investigador debe apartarse de todas las creencias y predisposiciones, dejando que sus datos le hablen y le muestren todo el panorama por sí mismos. Sin embargo, se hace notorio que el investigador pueda causar efectos en el objeto de estudio por lo que se debe intentar controlar y reducir estos efectos y no influenciar a las personas investigadas (p.398).

Por otro lado, lo que se busca en el enfoque cualitativo es involucrarse dentro del grupo estudiado para, después, comprender a las personas desde sus propias perspectivas. En este sentido, prima un aspecto humanista. Quecedo y Castaño (2002) manifiestan que lo que se pretende comprender usando este enfoque es:

> el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos..., éxitos y fracasos, la lucha moral, los esfuerzos, observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándoles hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen. (p.8)

Se decidió utilizar el enfoque cualitativo en esta investigación, ya que interesaba identificar las prácticas evaluativas de un grupo humano determinado; el afán de este estudio no fue corroborar hipótesis, fortalecer una teoría específica ni, mucho menos, generalizar resultados.

Por otro lado,

> La estrategia de investigación de estudio de caso es el método más adecuado cuando se plantea en el estudio una pregunta de investigación donde su forma es del tipo "¿cómo?" y "¿porqué?", se tiene poco o nulo grado de control sobre el comportamiento real de los objetos/eventos en estudio y su temporalidad es contemporánea. (Escudero, Delfín y Gutiérrez, 2008, p.10)

Mcmillan y Schumacher (2005) sostienen que "un estudio de caso consigue un mejor entendimiento de la práctica o de la cuestión y facilita la toma de decisiones con información". (p. 429). A esto agrega Sandoval (2002) que "el caso en estudio puede ser una cultura, una sociedad, una comunidad, una subcultura, una organización, un grupo o fenómenos tales como creencias, prácticas o interacciones, así como cualquier aspecto de la existencia humana" (p. 91). Este grupo puede ser "construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación" (Vasilachis, 2006, p.218).

Igualmente, uno de los diseños orientados por el enfoque cualitativo es la etnografía. Aunque se le relaciona normalmente con la antropología, la etnografía ha sido utilizada en varias ciencias sociales. Sociólogos, lingüistas, psicólogos, entre otros, se han convertido en etnógrafos con el objetivo de involucrarse a fondo con sus investigaciones y describir de una manera detallada culturas, contextos, procesos, grupos específicos, etc. La etnografía "intenta describir un grupo social en profundidad y en su ámbito natural, y comprenderlo desde el punto de vista de quienes están implicados en él" (Nieto y Rodríguez, 2009, p. 127). Además, mediante este diseño es posible descomponer lo cultural en elementos más específicos, caracterizando e interpretando aspectos sociales, la construcción de valores, las concepciones culturales, el entendimiento y el desarrollo de las normas de convivencia, entre otros (Sandoval, 2002). Según McMillan y Schumacher (2005, p. 44) "el foco de interés se encuentra en los patrones aprendidos de acción, lenguaje, creencias, ritos y formas de vida".

Muchos autores convergen en que algunas de las características principales de este diseño son la reflexividad, su carácter holístico, natural y fenomenológico. La reflexividad se refiere a dicha facultad que hace que el investigador infiera y participe directamente en el mundo que investiga. Vasilachis (2006) afirma:

> El punto de partida de la reflexividad implica considerar así al hombre como parte del mundo social, interactuando, observando y participando con otros hombres en un contexto y en una situación espacio-temporal determinada y, desde allí, considerar al propio investigador como parte del mundo que estudia. (p.115)

En cuanto al carácter holístico, alude a la potestad de considerar la realidad como un todo; aunque se visualicen aspectos particulares del estudio, estas hacen parte de un contexto global. Janesick (1994) se refiere a dicha característica de la etnografía así: "adopta un enfoque global de la situación, busca la comprensión de la situación en su totalidad, como un retrato global" (citado por Nieto y Rodríguez, 2009, p. 2015). Al hablar de la etnografía con su peculiaridad naturalista, Vasilachis (2006) se refiere a la posibilidad de que el investigador se acerque a circunstancias, procesos, situaciones y hechos reales, a relaciones espontáneas que se desarrollan en un determinado lugar y que pueden llevarse a cabo sin que el investigador esté presente. Por último, McMillan y Schumacher (2005) afirman que su carácter fenomenológico hace referencia a la facultad del etnógrafo al involucrarse con aquello que el grupo investigado experimenta, cómo lo experimenta y, por último, con los significados dados a dichas experiencias.

En conclusión, los diseños de tipo etnográfico procuran la descripción y el análisis a profundidad de las creencias, ideas, imaginarios, conocimientos y prácticas de un grupo, cultura o comunidad determinada (Patton, 2002). Sampieri et al. (2014) afirma que desde la etnografía se pueden abarcar diversos elementos culturales como lo son las estructuras sociales, políticas, económicas, educativas y religiosas, el lenguaje, los valores y creencias, definiciones culturales, interacciones sociales, patrones y estilos de comunicación, normas sociales, ritos y mitos,

simbología, la cotidianidad, marginación, conflictos y guerras, etc. También pueden identificarse relaciones de poder, de interés especial en esta investigación.

Al ser el objetivo principal de este estudio la descripción de las prácticas evaluativas de un grupo de estudiantes y profesores de un programa de formación de profesores particular, se consideró que, en lo concerniente a lo metodológico, el estudio de caso es adecuado para esta investigación, el cual fue orientado en su desarrollo por las recomendaciones para una etnografía crítica proporcionadas en el modelo de Carspecken.

3.2. La etnografía crítica y el modelo de Carspecken

La etnografía crítica nace en los años sesenta, cuando algunos investigadores se enfocaron en las teorías marxistas y neo-marxistas, y emergen algunos movimientos sociales y críticos con el fin de favorecer a ciertas razas, géneros e identidades sociales. De este modo, surge una preocupación por realizar una etnografía que exponga las diferencias de poder entre algunos grupos investigados (Suárez, 2012, p. 19). Boragnio (2014) afirma que "la etnografía crítica aparece, así como una estrategia de investigación en la que el analista parte de la premisa de que en toda cultura siempre existen procesos represivos y de dominación" (p.78). Sin embargo, el objetivo de este tipo de investigación no es solo describir, Escribano (2008), citado en Suárez (2012), menciona que la gran diferencia con la etnografía tradicional consiste, principalmente, en la intención política de un cambio en algún ámbito social. En esta metodología el investigador debe cuestionar lo que está indagando, para poder "denunciar hechos que riñen con los derechos humanos, la justicia social, la discriminación de las etnias, entre otros aspectos" (Vargas-Jiménez, 2016, p. 6). En otras palabras, se debe mezclar los conocimientos académicos con el poder emancipatorio. Street (2013) agrega:

> Aquí la categoría de investigación emancipatoria también cambiaría de forma y de fondo: deja el terreno futuro (de una sociedad más justa) de uso del producto científico y los compromisos posibles gracias a la afinidad identitaria (*liberar a los oprimidos*), y pasa a generar, en el presente, espacios de reflexión y teorización compartida que definen el proceso mismo de investigación. (p.76)

Boragnio (2014) expone que la etnografía crítica se encuentra atada en muchos aspectos a la etnografía tradicional; no obstante, cada una de ellas tienen un objetivo diferente.

> Así como la etnografía está más ligada a una tradición descriptiva –y también hermenéutica– que intenta responder el *"¿qué es?"*, la etnografía crítica se centra en el proceso reflexivo que se da entre la interacción de la investigación, la interpretación y la ideología, buscando responder no solamente *"¿qué es?"* sino también *"¿qué podría ser?".* (Boragnio, 2014, p. 79)

Además, el etnógrafo debe ser consciente de sus pensamientos e ideología y mantenerse siempre reflexivo y critico (Vargas-Jiménez, 2016). Este debe estar cuestionándose todo el tiempo en la búsqueda de conocimientos que lo guíen en su propia acción política e interpretar de manera crítica vivencias y experiencias y cómo estas se pueden emplear como recursos para producir conocimiento acerca de lo social (Boragnio, 2014). En conclusión, "para las investigadoras y los investigadores críticos etnográficos la construcción de la cultura está íntimamente ligada a la política y a los intereses políticos, elementos claves en todo este planteamiento" (Vargas-Jiménez, 2016, p. 11). Suárez (2012) invita a los profesores-investigadores a utilizar la etnografía crítica con el fin de "convertir nuestros recintos y nuestro quehacer docente en espacios de reflexión acerca de las necesidades de las y los estudiantes" (p. 23), ya que, "ese educador y educadora serán las voces que denuncien aquello que se necesite denunciar" (Vargas-Jiménez, 2016, p. 11).

Debido a la misma naturaleza de la etnografía crítica y a sus intereses por desmantelar las relaciones desiguales de poder, las injusticias y la opresión, es que este diseño sirve a los objetivos de este estudio. Como Suárez (2012), Street (2013), Boragnio (2014) y Vargas-Jiménez (2016), entre otros, señalan en el mundo, y más exactamente en la educación, existen problemáticas que

deben ser solucionadas; es necesario un cambio significativo, para el cual es indispensable evidenciar situaciones en las que las relaciones de poder pueden verse claramente.

Ahora bien, al igual que otros modelos de la etnografía crítica, Carspecken (1996) considera que la sociedad contemporánea es injusta, desigual y afirma la existencia de grupos oprimidos. De hecho, afirma que, desde la misma comunidad investigativa, se acentúan estas formas desiguales de poder al considerar al investigador en una relación vertical con respecto al grupo investigado. Sugiere que, tradicionalmente, las ciencias sociales no han propuesto epistemologías que minimicen la afectación del investigado por parte del investigador.

Carspecken (1996), propone, como lo hacen otros investigadores críticos, tener en cuenta las siguientes consideraciones epistemológicas:

- La investigación y los pensamientos son mediados por las relaciones de poder.
- Estas relaciones de poder son situadas social e históricamente.
- Los hechos y los datos son inseparables.
- El leguaje es fundamental para la percepción.
- Las relaciones entre objetos y conceptos son fluidas y mediadas por las relaciones sociales de producción.
- Ciertos grupos en la sociedad ejercen más poder que otros.
- La desigualdad y la opresión son inherentes a las relaciones capitalistas de producción y consumo.
- La dominación ideológica es más fuerte si los grupos oprimidos ven su situación como inevitable, natural o necesaria.

- Las formas de opresión interactúan entre sí y deben considerarse juntas (por ejemplo, raza, género, clase) (p. 9).

Así, Carspecken (1996) sugiere no solo un cambio en las conductas propias de la comunidad educativa sino también que se les brinde a los oprimidos los principios necesarios para que entiendan su situación y puedan liberarse de lo que él llama 'distorsión de las relaciones de poder' [distorsions in power relations] (p. 90). Esta distorsión no es otra cosa que el desconocimiento de su propia situación, al no entender que la opresión es una cuestión empírica y no una creencia infundada. Por tal motivo, la etnografía crítica debe promover una epistemología crítica en donde se evidencie la estructura social, la cultura, la reproducción social y el entendimiento de las relaciones directas entre poder y pensamiento, poder y conocimiento y poder y verdad. Sin embargo, advierte que, al etnógrafo poseer unas creencias y/u opiniones acerca de la problemática relacionada con la desigualdad entre grupos específicos y la existencia de grupos opresores y oprimidos, puede plantearse la posibilidad de que los hallazgos se vean sesgados por lo que Carspecken (1996) llama 'orientaciones de valor' [value orientation] (p.6). Afirma que, aunque las orientaciones de valor y los hallazgos están conectados, dicha conexión no puede ser simplificada sin que se tengan en cuenta los contextos y la misma investigación. En otras palabras, las orientaciones de valor sirven para guiar la investigación y no para determinar los hallazgos, ya que estos últimos se encuentran en el campo. Las creencias previas del investigador pueden proveer las razones necesarias para realizar el estudio y también el uso que se le pueda dar a los hallazgos, pero no determinan los resultados. Sin embargo, el autor recomienda explorar y hacer visibles dichas orientaciones de valor para que los lectores puedan cuestionar los hallazgos y/o también tomar ciertas precauciones, mediante la supervisión de un par y/o director de investigación.

Hay que tener en cuenta que estas orientaciones de valor no son propias únicamente de la etnografía crítica. Los investigadores, tanto en los estudios cualitativos como en los cuantitativos, son proclives de tener creencias determinadas respecto a su objeto de estudio; no obstante, es responsabilidad de estos el apartarse de sus orientaciones y no influir sus resultados. Del mismo modo, Carspecken afirma que el investigador también debe poseer una ética investigativa y la conciencia necesaria para no permitir que sus creencias, influyan en los hallazgos, ya que no estaría contribuyendo en nada a la comunidad académica y mucho menos con la ciencia.

3.2.1. ***La validez, las afirmaciones de verdad y los tres reinos ontológicos***

Carspecken (1996) considera que tanto las definiciones operacionales como las variables no deben ser usadas en la investigación cualitativa, ya que, en primer lugar, la abstracción debe dejarse para el final del trabajo de campo y no al principio. En segundo lugar, plantea que las variables tienden a generalizar y pretenden medir, lo cual es peligroso, teniendo en cuenta que existen contextos específicos que condicionan las experiencias y estos no son un set de términos discretos que pueden ser convertibles en variables. Sin embargo, sostiene que todas las afirmaciones que se hacen en las ciencias sociales pueden ser encasilladas en tres categorías principales:

- Aquellas que son abstraídas de la actividad o el desempeño humano.
- Aquellas que son abstraídas de la experiencia humana.
- Aquellas que son abstraídas de condiciones que influencia el desempeño y/o la experiencia humana.

Así, la validez en este modelo etnográfico crítico no depende de variables y definiciones operacionales y mucho menos de la rigurosidad en los procedimientos que normalmente son empleados en la investigación cuantitativa; tampoco de la lógica de los argumentos utilizados. Para

la epistemología crítica no son importantes las afirmaciones de verdad (proposiciones que pueden tomar un valor: verdadero o falso); más bien toma la propuesta del pragmatismo americano. Esta corriente filosófica afirma que dichas afirmaciones no son trascendentales o inmutables. Son habilitadas por el consenso de un grupo cultural, determinado por ciertas normas vigentes y estándares universales y pueden cambiar en el transcurso del tiempo debido a su naturaleza de ser falibles (en el futuro, las culturas pueden encontrar razones para rechazar aquello que ahora es verdad). Por lo tanto, la epistemología crítica no se basa en las afirmaciones de verdad sino en pretensiones de validez. Se aprueban por el consenso grupal y, a su vez, se derivan y son inherentes a las estructuras de la comunicación humana. El criterio de validez depende de que la afirmación de verdad sea vista desde varias perspectivas y es determinado por los procedimientos realizados para ganar consenso en un grupo cultural determinado.

Partiendo del hecho que la investigación y la educación son procesos sociales y todos vivimos dichos procesos de maneras distintas, Carspecken (1996) se aleja de las posturas hechas por fenomenólogos y del posestructuralismo de Derrida y afirma que la fortaleza de la etnografía crítica es que se aleja de la concepción de usar la percepción como una metáfora arraigada, al no considerarla como una garantía de existencia. Es decir, se distancia de la idea de que la percepción sensorial es respaldo de que aquello que es percibido es necesariamente real. Asimismo, la percepción es influenciada por la experiencia del observador y se puede interpretar muchísimas cosas de un mismo objeto.

En consecuencia, el autor prefiere utilizar un modelo ontológico específico. Esto no es otra cosa que acepciones acerca de la existencia, bajo un esquema conceptual concreto, teoría o sistema de ideas. Se debe resaltar que Carspecken basa su trabajo y sus planteamientos en la teoría de la acción comunicativa planteada por Jürgen Habermas, la cual contempla tres categorías ontológicas

que corresponden a cada tipo de afirmación de validez en el que se plasma la manera en qué se entiende la realidad. Estas categorías ontológicas son:

- *El reino objetivo:* Hace referencia a 'el mundo', el cual está caracterizado por las diferentes maneras en que cada persona tiene acceso a la realidad mediante los sentidos. Esta realidad es de acceso múltiple, es decir, todos tenemos acceso a él, siempre y cuando sean compartidas características esenciales como lo son la cultura y el lenguaje; en otras palabras, es el mundo que todos vemos, al que todos podemos aproximarnos. Las pretensiones de validez están relacionadas con lo que se siente y dependen de los términos y definiciones compartidas culturalmente. Hay que tener en cuenta que Carspecken (1996) no se refiere a una realidad objetiva, sino a un reino objetivo al cual se llega por acceso directo (p.65).
- *Reino subjetivo:* Es de acceso privilegiado y hace alusión a 'tu mundo, mi mundo, su mundo'. No se puede tener acceso a este reino, si la persona no lo permite; en otros términos, este reino puede ser ocultado o revelado a los demás. Está relacionado con las experiencias individuales, es decir, "concierne a emociones, deseos, intenciones, niveles de conciencia y aquellos los cuales los observadores no puedan tener acceso directo" (Carspecken, 1996, p.69). Este reino esta sintetizado por los pensamientos y las creencias y son mediadas por el pensamiento. La pura subjetividad es aquella que no se ha reflexionado, ya que no ha sido mediada por la conciencia (el mundo que yo veo). A través de las entrevistas no se está llegando puntualmente al estado subjetivo en sí, sino a una representación de este, hecho por el investigado. Para las pretensiones de validez, se debe partir del hecho de que esta representación es verdad, es decir, que las afirmaciones de validez dependen de la honestidad y al acceso a las experiencias propias. Algunas veces,

el acceso privilegiado a la subjetividad es afectado por procesos de represión o por la escasez de los términos culturales con los que se puedan describir los sentimientos. Por otro lado, al ser de acceso privilegiado, no es posible realizar afirmaciones de que el mundo subjetivo de otra persona es de cierta manera, ya que no se tiene acceso a él. Se sugiere utilizar términos como: 'las evidencias así lo demuestran' o 'así lo sugieren'. Las valoraciones hechas varían dependiendo de lo normativo.

- *Reino normativo-evaluativo:* Está relacionado con el deber ser y es también denominado el reino de lo moral 'nuestro mundo', es decir, atañe a lo que se espera sea aceptado en la sociedad y está permeado por la cultura que nos rodea. Los juicios o afirmaciones en este reino son soportados o se refutan a través de argumentos o ideas compartidas de lo que es bueno o malo, correcto o incorrecto. Se basa y se valida por el consenso social o, en otras palabras, por creencias grupales y/o significados compartidos. Se refiere a lo que es validado en una sociedad y varía dependiendo la época.

El estudio que se presenta en este informe indagó los reinos subjetivos y normativo-valorativos de un grupo de estudiantes y profesores de un programa de formación de profesores de lengua extranjera en una universidad pública en Bogotá, Colombia. Si bien para tener acceso a sus experiencias vividas (reino subjetivo) era necesario su consentimiento, el objeto de reflexión en el espacio intersubjetivo creado por las entrevistas eran las prácticas evaluativas de docentes y estudiantes, las cuales ocurren en el sitio social (reino normativo-valorativo).

3.2.2. ***Las entrevistas en el modelo etnográfico crítico de Carspecken***

Para esta investigación se tomó la decisión de llevar a cabo entrevistas con el objetivo de tener una comprensión de los reinos subjetivos y normativos que fueron expuestos anteriormente. Si bien la

manera de realizar las entrevistas en el modelo etnográfico crítico de Carspecken (1996) no difiere en lo esencial de las entrevistas en el enfoque cualitativo, hay una característica en la que hace énfasis Carspecken (1996): el entrevistador debe utilizar un vocabulario familiar, ya que el lenguaje puede llegar a ser un lugar de poder y utilizar un lenguaje especializado puede poner en desventaja al entrevistado. Es decir, el investigador debe ajustar la comunicación para que el entrevistado entienda todas las palabras y no emplear el lenguaje y el conocimiento para acentuar relaciones de poder desiguales. De la misma manera, el investigador debe ser un facilitador que ayuda a crear un ambiente seguro para que el entrevistado explore utilice su propio vocabulario, sus propias metáforas, sus propias ideas.

Por otro lado, Carspecken (1996) sugiere que la etapa de generación de 'datos dialógicos' a través de entrevistas sean el resultado del diálogo entre el investigador y el sujeto de estudio (p. 154). En la entrevista, se busca que el participante logre hacer una reflexión acerca del tema de estudio (en este caso, sobre las prácticas evaluativas) y tome conciencia acerca de cómo fue la experiencia en su proceso evaluativo. Carspecken (1996) recomienda llevar a cabo entrevistas semiestructuradas. En ellas, sugiere el investigador, se use un protocolo o guía, al cual puede añadir preguntas para precisar la información u obtener mayores datos, de acuerdo cómo vaya resultando la entrevista. Según Carspecken (1996, p. 156-157), dicho protocolo debería contar con las siguientes características:

- El protocolo debe ser flexible para poder abarcar todos los temas de interés.
- Se deben formular preguntas guías que son diseñadas para abrir un campo temático.
- Se recomienda hacer para cada campo temático una lista de ítems que el entrevistador desee que sean tratados en la entrevista sin preguntarlas directamente. Esta serie de ítems son denominados categorías encubiertas, las cuales deben ser tratadas de manera flexible.

- El protocolo es útil para guiar la entrevista, pero no debe ser usado para guiar las respuestas del entrevistado.
- Se deben formular preguntas de seguimiento que garanticen que todos los temas encubiertos sean respondidos. Estas pueden ser concretas y dependiendo el hilo de la entrevista pueden llegar a ser más generales.
- Si el tema es abstracto, las preguntas pueden ser abstractas, siempre y cuando las preguntas tengan una relación con la información que este suministrando el entrevistado.
- Un protocolo debe tener de dos a cinco campos temáticos, una pregunta guía por cada campo, una lista de categorías encubiertas por cada campo y un set de preguntas de seguimiento.
- Se recomienda que las preguntas guías sean formuladas de tal modo que el entrevistado pueda acudir a la experiencia, esto con el objetivo de que este pueda seleccionar la información, tenga dominio claro de esta y sea el protagonista central de la entrevista.
- Se debe acudir a la pregunta de investigación y al objetivo general con el propósito de proponer campos temáticos, preguntas líderes, categorías encubiertas y posibles preguntas de seguimiento.

En este orden de ideas, los protocolos de entrevista implementados y diseñados a partir de estas orientaciones se presentan en los Anexos A y B.

Al generar datos dialógicos mediante entrevistas o grupos de discusión, se producen muchas afirmaciones que hacen parte del reino subjetivo y que pertenecen exclusivamente al sujeto de estudio (creencias, sentimientos, intenciones, etc.). Es importante señalar que la subjetividad es el reino de acceso privilegiado y dependemos de autoinformes honestos y precisos para conocer los estados subjetivos de los demás. Esto significa que la subjetividad se convierte en algo para

debatir, en algo para inferir, en algo para destacar, solo a través de la toma de posición del otro, poniéndose en el lugar del sujeto de estudio (la intersubjetividad) (Carspecken, 1996, p. 168).

En el modelo de Carspecken (1996), las entrevistas y los grupos de discusión facilitan a los sujetos la producción de su propio análisis reconstructivo del significado de sus palabras. La validación más poderosa de la reconstrucción del significado ocurre cuando los sujetos mismos los reconstruyen, facilitados por los investigadores de manera no liderada. Esto quiere decir que se puede lograr un análisis directo por parte del entrevistado, ya que a medida que transcurre la entrevista, este va reconstruyendo los hechos, sentimientos, vivencias y situaciones, reconociendo los elementos que hacen parte de su contexto general y su experiencia.

Partiendo del objetivo general que es describir las prácticas evaluativas de un grupo de estudiantes y profesores en las asignaturas del componente pedagógico de la Licenciatura en Filología e Idiomas (Inglés, Francés, Alemán) de la UNAL, y teniendo en cuenta que en el capítulo de recursos teóricos se explicó lo que consideramos es una práctica en general y cómo está configurada desde la mirada de la teoría de la arquitectura de las prácticas (Kemmis et al., 2014), se decidió hacer el análisis correspondiente considerando los objetivos específicos. En los datos recolectados, cada entrevistado, independientemente de cuál sea su rol (Docente o Docente en formación) brinda información de las prácticas propias y la de los demás. Por lo tanto, las prácticas evaluativas tanto de los estudiantes como de los profesores informantes ocurren en un sitio social, en el cual hay dispuestos arreglos (*arreglos social-políticos, arreglos material-económicos y arreglos cultural-discursivos*) que las prefiguran.

Es decir, un entrevistado (independientemente de su rol) proporciona datos de la práctica evaluativa de él mismo y de su ‘contraparte’, pero los *arreglos sociales* son los mismos, sin

importar de quién sea los modos de comprensión individual. Sea que la práctica informada por un entrevistado sea llevada a cabo por el docente o por sus estudiantes, los dos comparten las mismas disposiciones o arreglos en el sitio social que comparten. Por tal razón, el análisis se llevó a cabo, según quien brindara la información: los estudiantes o profesores.

*3.2.3. **Análisis reconstructivo preliminar de los datos dialógicos***

Carspecken (1996, p. 56) afirma que la escuela filosófica pragmatista norteamericana, de la cual toma varias orientaciones, define la verdad como una afirmación sobre algo, cuya validez se define a partir del consenso. Por esta razón, se hace referencia a pretensiones de verdad, las cuales deben traducirse en pretensiones de validez. Esta traducción se logra al regular las condiciones en las que las personas se entienden las unas a las otras, qué entienden por un término u otro. Así, las entrevistas y los grupos de discusión en los que producen muchas afirmaciones de verdad se deben hacer reportes precisos para aprender de los estados subjetivos de los participantes. En esta línea de acción, en este estudio se transcribieron todas las entrevistas hechas a estudiantes y profesores con el propósito de analizar la información más a fondo y, de ser posible, permitir a los participantes revisar el material producido. Con las transcripciones de las entrevistas, Carspecken (1996) sugiere desarrollar un análisis reconstructivo preliminar del significado de las palabras y elaborar un análisis de horizonte. Esto es, un análisis global que debe surgir como un juego entre la codificación de baja inferencia (lo que dice el entrevistado en la entrevista), la codificación de alta inferencia (lo que el analista cree que dice el entrevistado en la entrevista) y el análisis del horizonte (el trasfondo en el que tales palabras son dichas), el cual permite dar sentido a dichas inferencias.

A continuación, se explica más detalladamente en qué consiste la reconstrucción de significado y el análisis de horizonte. Además, son expuestos otros procedimientos realizados en estas dos etapas que facilitaron el análisis de los datos recolectados.

3.2.3.1. Reconstrucción de Significado

Según Carspecken (1996, p. 95), la reconstrucción inicial de significado tiene lugar, la mayor parte en la mente. Antes de comenzar el investigador debe familiarizarse con modelos conceptuales generales involucrados con el significado, registrando en la mente los posibles significados subyacentes que resulten a lo largo del registro. Es decir, se deben tomar notas mentales de las posibles representaciones que tengan las palabras escritas en la transcripción, adquiriendo, en primer lugar, el significado de una manera holística y tácita. El autor afirma que el proceso básico involucrado en el entendimiento humano es hermenéutico. Este proceso contempla modos de comprensión que, en primer lugar, son holísticos hacia modos de entendimientos explícitos y diferenciados; en otras palabras, es un proceso que se mueve de lo tácito, intuitivo e indiferenciado, a lo explícito, delineado y diferenciado.

Al ir realizando este procedimiento, comienzan a surgir patrones, así como a destacar eventos inusuales que pueden ser importantes para el análisis. En este punto, se pueden emplear procedimientos de codificación de bajo nivel para marcar tanto los eventos de rutina como los inusuales (Carspecken, 1996, p.95). Después de leer la transcripción correspondiente y de comenzar el proceso de codificado, se seleccionan varios segmentos para poder enmarcarlos en lo explícito; dicha selección se debe ir haciendo a medida que se progresa en la codificación de bajo nivel y debe ser representativa de patrones de acción. No obstante, algunas selecciones deben surgir de anomalías de los patrones, ya que revelan las normas subyacentes a los eventos más rutinarios (Carspecken, 1996, p.95).

La codificación de bajo nivel requiere baja inferencia o abstracción. Carspecken (1996) afirma que como cada acto social es único, cualquier categoría que se construye para nombrar el tipo de interacción implica realizar cierta abstracción. Sin embargo, la codificación de bajo nivel resume muy poco y apunta a hacer referencia principalmente a las características objetivas del registro primario. Teniendo en cuenta esto, en este estudio, la codificación de baja inferencia (BI) fue registrada al frente de cada línea seleccionada de la transcripción. Carspecken (1996) sugiere que el registro primario (la transcripción primaria) debe ser copiada en un nuevo archivo para que se pueda conservar el original sin ningún cambio. El archivo copia es el que se puede usar para la reconstrucción. Se debe ir, línea por línea, a través de los segmentos seleccionados y añadir articulaciones discursivas de modos tácitos de significados que el investigador cree pueden ser la base de la interacción registrada. Estas articulaciones deben ser distinguidas del registro primario. Para la reconstrucción de significado en esta investigación, se utilizó un formato en donde se encuentra la transcripción de cada entrevista y al frente se colocó un cuadro para poder realizar las observaciones pertinentes, las articulaciones discursivas y la codificación correspondiente que sugiere Carspecken (Ver Anexo C).

3.2.3.2. Las categorías emergentes, la TAP y el análisis de horizonte.

Las articulaciones discursivas mencionadas en el apartado anterior son relevantes, ya que se están originando posibles ‘campos de significados’ [meaning fields] (Carspecken, 1996, pp.95-96), o lo que, comúnmente, se denomina categoría. Dichas categorías son inferidas por los mismos entrevistados, ya sea abiertamente o de manera tácita. Carspecken (1996) afirma que no se puede saber con certeza qué pretende una persona con su acto, ni tampoco cuáles son las percepciones de significado de las personas involucradas, no obstante, sí se pueden especificar las diferentes posibilidades. El autor afirma que los sujetos que interactúan dentro de un entorno obtienen sus

impresiones de significado de la misma manera que el investigador, es decir, que los significados se experimentan siempre como posibilidades dentro de un campo de otras posibilidades.

Según Carspecken (1996, p. 98), las categorías surgen de un proceso de inferencia hermenéutica, el cual es reiterativo y tiene la característica de manifestarse a través de la intersubjetividad, es decir, de la toma de posición de quien participa en el acto. Es moverse a través de diferentes posiciones de una manera consciente y explícita, en lugar de la manera tácita e implícita típica de las interacciones cotidianas. En este orden de ideas, este análisis no es llevado a cabo de la experiencia *in situ*, ni del estado subjetivo en sí, sino en el reconocimiento por parte del investigador, del mundo subjetivo de la persona entrevistada. De la misma manera, Carspecken (1996) afirma que otra característica de dicho proceso de inferencia es el reconocimiento del significado mediante de la toma de posiciones, empleando tipificaciones culturales, en otros términos, a través de interacciones reconocidas como culturalmente típicas. El investigador debe reflexionar acerca de las condiciones que se presentaron en el reconocimiento de significado. Por consiguiente, a través de la reflexión de la tipificación empleada por el investigador para reconocer la posible categoría, se puede aclarar las normas culturales empleadas.

Otra característica señalada por el mismo autor es el 'círculo normativo' [the normative circle] (Carspecken, 1996, pp. 100-101). Esto ocurre cuando se adquiere una impresión de significado al hacer comparaciones tácitas entre el reino normativo con el que el investigador está familiarizado y el reino normativo que el actor parece considerar como válido. Por último, el proceso hermenéutico no solo brinda una comprensión de un ámbito normativo común de un grupo específico, sino que también diferencia entre patrones culturalmente rutinarios y patrones frecuentes individuales, tales como, modismos, expresiones faciales, tonos de voz, etc. Dichos

patrones serán entonces enmarcados en la personalidad del sujeto de estudio y no hacen parte de la configuración cultural (Carspecken, 1996, p.101).

Carspecken (1996, p. 103) sugiere que el entendimiento de lo que significan ciertos actos es logrado de una manera tácita y holística, e implica la articulación de diferentes componentes que hacen parte de este. Para tal fin, el autor sugiere llevar a cabo un análisis del horizonte pragmático, en el cual se realiza una reconstrucción más detallada y/o se lleva a cabo un esfuerzo para articular porciones de nuestra impresión lingüística. Con este tipo de análisis no solo se tiene en cuenta lo que está sucediendo a primera vista, sino que, también, se valora el trasfondo del asunto, ya que solo se lograr comprender una idea desde un horizonte, en donde se contrasta esta misma con su entorno. El investigador debe considerar las interpretaciones hechas de un espacio y tiempo determinado 'el eje temporal' [the temporal axis], de lo que ya ha ocurrido y las expectativas de ciertos tipos de actos o eventos venideros (Carspecken, 1996, p.106). Igualmente, debe atender las características explicitas del significado que se extraen a través de una complejidad de estructuras constituidas fuera del espacio y el tiempo 'eje paradigmático' [the paradigmatic axis] (Carspecken, 1996, p.107).

Parte del horizonte que rodea un acto comunicativo consiste en el entendimiento compartido (intersubjetividad) de un sistema de símbolos complejo y diverso (unidades semánticas, gramáticas, sintácticas), en donde interactúan y se relacionan socialmente los individuos y comparten entendimiento sobre el contexto en cual están inmersos. En este análisis también se presentan pretensiones de verdad sobre los reinos objetivos y normativo-evaluativos (Carspecken, 1996, p.105).

En este sentido, el análisis pragmático de horizonte propuesto en Carspecken (1996) y utilizado en este estudio se enriquece con el análisis que permite la TAP de Kemmis et al. (2014).

Al plantear la TAP que las prácticas se configuran en diferentes espacios intersubjetivos, sus categorías permiten una comprensión más profunda de las unidades semánticas utilizadas en las entrevistas de esta investigación. Por lo tanto, los campos de significados resultantes del proceso de codificación de los datos dialógicos recolectados y del análisis de horizonte pragmático, apoyado con las categorías conceptuales de la TAP, definieron procedimientos concretos de aproximación a los datos. Así, se asignó un color a cada una de las categorías conceptuales de la TAP al momento de analizar las transcripciones de las entrevistas. Se asignó el color amarillo para los 'decires', el azul para los 'haceres' y el rojo para las 'relaciones'. En la dimensión social, se estableció el color violeta para los *arreglos cultural-discursivos*, el color verde para los *arreglos material-económicos* y el color gris para los *arreglos social- políticos* (Kemmnis, 2014). Después de haber resaltado los colores correspondientes, se prosiguió a hacer el proceso de codificación de bajo nivel y la reconstrucción de significado, con una codificación de alto nivel que requirió un grado más alto de abstracción, teniendo en cuenta el contexto y el análisis realizada con la TAP.

Para facilitar la ubicación de fragmentos relevantes del análisis, las líneas del texto de la transcripción de cada entrevista fueron enumeradas de manera consecutiva. Frente a cada fragmento relevante, se precisó el tipo de codificación utilizada: de baja inferencia (BI) y/o alta inferencia (AI).

3.3.Consideraciones éticas

Para proteger la identidad de los participantes en el estudio, se adoptó la asignación de códigos. Así se asignó un código a cada archivo con entrevista transcrita. Este código comienza con la letra 'E', si el participante es estudiante, o la letra 'P' si es profesor(a). A esta letra le sigue un número consecutivo asignado al participante respectivo, el cual permitió su identificación durante toda la investigación. Cabe aclarar que, si en los fragmentos seleccionados para el informe, aparecen

nombres de estudiantes, profesores o directivas, estos fueron cambiados por nombres ficticios con mira a proteger, igualmente, la identidad de dichas personas. La invitación a cada estudiante y profesor a participar se formalizó en la firma de un consentimiento informado, en el cual el investigador, además de explicitar el objetivo del estudio, se compromete a mantener el anonimato de los participantes, así como la confidencialidad de la información que cada participante comunique no quería fuera incluida en este informe (ver Anexo D). Al comenzar cada entrevista, el investigador solicitó una información básica al participante, de importancia para contextualizar lo compartido en el diálogo (ver Anexo E).

3.4. Contexto de la investigación

Como afirma Carspecken (1996), "el análisis de horizonte de las transcripciones de las entrevistas requiere atención a la naturaleza contextual de cualquier declaración particular hecha por el sujeto" (p. 162). Por esta razón, se presenta a continuación información relevante sobre el sitio social, en donde ocurrieron las PE objeto de análisis en este estudio.

3.4.1. ***La Universidad Nacional de Colombia y su Licenciatura de Filología e Idiomas***

Han pasado aproximadamente 440 años desde que se fundó la primera universidad en Colombia, y es de resaltar, los cambios y la importancia que ha tenido la educación superior en el país. Hoy en día, la oferta educativa es amplia, así como la cantidad de instituciones que brindan la posibilidad de realizar una carrera profesional (Melo, Ramos y Hernández, 2017). Es preciso mencionar que, aunque se afirme que la cantidad es amplia, esto no quiere decir que el país tenga la cobertura suficiente, cuando se hable de educación superior:

> Durante los últimos 25 años, el acceso a la educación superior aumentó a un mayor ritmo, lo que se tradujo en una tasa de cobertura bruta que pasó del 24,0% en el año 2000 al 49,0% al final del 2015. Durante este período, la población matriculada a nivel de pregrado ascendió de 487.448 estudiantes en 1990 a 873.079 en el año 2000 y a 2.142.443 en el 2014. (Melo, et al., 2017, p. 70).

Del mismo modo, la educación superior, en términos generales, no es la más óptima. Si bien es cierto que "existe un gran avance, en lo que a calidad se refiere, a través de la cual se establecen, no solamente, los lineamientos sino los objetivos propuestos y acciones a seguir" (Garzón, 2019, p. 131), "las instituciones deberán realizar procesos de modernización de su estructura y funcionamiento" (Martin, 2018, p. 13). Esto debería así, ya que "con información del 2015, según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), del total de instituciones de educación superior activas, solo el 16% contaba con acreditación de alta calidad" (Melo, et al., 2018, p.69). Aparte de la problemática existente con la cobertura, en donde solo aproximadamente la mitad tiene acceso a estudios universitarios, se puede evidenciar la diversidad en la calidad de los programas ofrecidos, así como la inequidad y dificultad para poder ingresar a los programas de formación superior (Melo, et al. 2018).

Martin (2018) afirma que, para la mejora en la calidad en la educación superior, es necesario que las instituciones de esta índole hagan cambios significativos en varios aspectos relevantes:

> Para que generen un compromiso real con la calidad, deberán aplicar técnicas modernas de gestión, planeación, evaluación y análisis de resultados; desarrollar estrategias de mejoramiento continuo y productividad; articular la planeación con la inversión para una eficiencia en la ejecución del presupuesto y simplificar los trámites (Martin, 2018, p.13).

Ahora bien, con todas las problemáticas que tiene la educación superior en el país y con los esfuerzos estatales y gubernamentales para ampliar la cobertura y la calidad ¿qué rol desempeña la UNAL?

Esta universidad que en el año 2017 cumplió 150 años de su fundación, a pesar de los muchos inconvenientes que se han presentado a lo largo de su historia, sigue dando de qué hablar y con frecuencia es nombrada en los rankings de las mejores universidades de Latinoamérica y

más específicamente de Colombia (Gómez, 2018). Según el Ranking U- Sapiens (2020) que es hecho por la firma Sapiens Research y que realiza una clasificación de acuerdo con las revistas indexadas en el IBN-Nacional, a los postgrados activos (maestrías y doctorados) según SNIES, a los grupos de investigación inscritos a Ministerio de Ciencias y Tecnología, antiguo Colciencias, la UNAL ocupa el primer lugar.

Sin embargo, según datos de la misma universidad, en la UNAL se encontraban matriculados, al segundo semestre del 2019, 54.284 estudiantes, de los cuales 45.580 (84%) están estudiando en un pregrado y 8.704 (16%) en un postgrado (UNAL, 2020). La misma fuente informa que hubo 61.884 aspirantes a pregrado para el primer semestre del año 2020. Esto significa que son más los aspirantes a estudiar una carrera profesional en esta universidad (primer semestre), que todos los matriculados de todos los semestres y todas las carreras que tiene las nueve sedes en el país.

Pero, más allá del prestigio que tenga la UNAL, es de rescatar que es la opción de miles de estudiantes que no tienen los recursos suficientes para acceder a la educación superior. Por sus altos costos, la educación en una universidad privada es impensable para la mayoría de las familias colombianas. Según la Revista Portafolio (2018), en promedio el costo para poder ingresar a una universidad de carácter privado es de $9’000.000. Si se tiene en cuenta que para ese año el salario mínimo era de $781.242 y “de los más de 22 millones de trabajadores que hay en el país, cerca de 44% ganaba este valor o menos de ese año” (La opinión, 2018), el acceso a la educación universitaria para la mayoría de la población colombiana sería inimaginable. Esto hace, como ya se explicó anteriormente, que Colombia tenga problemas de cobertura en la educación superior.

Para el año 2015, la UNAL era la segunda universidad del país que más cupos otorgaba luego de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y varios años fue la que más estudiantes matriculados tenía (Melo, et. al, 2018). Esto hace que la UNAL mantenga una relación de calidad-cantidad notable. “Lo anterior desvirtúa el imaginario de que un carácter público en la educación es sinónimo de baja calidad” (Gómez. 2018, p.31).

Además, de acuerdo con las políticas de la UNAL, sus estudiantes de pregrado pagan el valor de la matrícula de acuerdo con “el valor de la pensión pagada por el estudiante en el último año de secundaria, el lugar de residencia del estudiante y de los responsables de su manutención y los ingresos de los responsables del grupo familiar” (CSU, 1993). Esto posibilita que muchas personas, que jamás hubieran podido estudiar en una universidad, ni hubieran podido tener una educación de calidad, lo puedan hacer.

Por otra parte, la misma Universidad en su página web principal afirma que

> fue creada en 1867 por medio de la expedición de la Ley 66 del Congreso de la República, como un ente universitario con plena autonomía vinculado al Ministerio de Educación Nacional, con régimen especial, de carácter público y perteneciente al Estado (UNAL, 2020).

En consecuencia, esta autonomía con la que goza la universidad, le permite realizar cursos de extensión e investigaciones que le ayudan a buscar recursos para sostenerse (CSU, 2007).

Después de una investigación exhaustiva de los estatutos y reglamentos de la UNAL se plantean las siguientes consideraciones sobre la evaluación:

- La UNAL manifiesta su posición sobre la evaluación en las disposiciones académicas del estatuto estudiantil en el Acuerdo 008 de 2008 del CSU (Consejo Superior Universitario) y en el reglamento estudiantil de pregrado del Acuerdo 101 de 1977 del mismo CSU.

- La definición más reciente de evaluación académica para la universidad está en el estatuto estudiantil en el artículo 24: “La evaluación académica se realiza mediante las pruebas que se programan en cada asignatura o actividad, con el objeto de determinar el logro de los objetivos propuesto en los temas y subtemas.” Cabe mencionar que la definición de evaluación en el Reglamento Estudiantil de pregrado (véase artículo 33) no contemplaba objetivos propuestos, sino que se centraba en el conocimiento adquirido: “Se entiende por pruebas académicas las realizadas en cada curso, con el objeto de evaluar en el estudiante tanto la asimilación de conocimientos en el proceso enseñanza-aprendizaje, como la capacidad de raciocinio, trabajo intelectual, creatividad e investigación.”
- En cuanto a los aspectos que los profesores deben tener en cuenta a la hora de evaluar, la UNAL hace énfasis en que las evaluaciones de la asignatura deben quedar establecidas en el programa que el docente debe realizar a principio de semestre, es decir, queda a disposición del profesor:

> **Carácter de las evaluaciones.** El carácter de las evaluaciones académicas de las asignaturas lo determinará la naturaleza y objetivos de la asignatura. Las evaluaciones académicas podrán ser: escritas, orales, prácticas o virtuales. El número de evaluaciones en una asignatura y su carácter deberán quedar establecidos en el respectivo programa-calendario. (Artículo 25 disposiciones académicas)

- Ni en las disposiciones académicas ni en el reglamento estudiantil está estipulado que los profesores deban tener en cuenta al evaluar las condiciones socioeconómicas, las condiciones emocionales, ni el conocimiento previo del estudiante. En cuanto al conocimiento adquirido, proceso de enseñanza-aprendizaje, el compromiso del estudiante, las actitudes favorables del estudiante y las capacidades de éste, están levemente contempladas en la definición de evaluación académica anteriormente mencionada del reglamento estudiantil.

- En lo que concierne a los criterios de evaluación, está estipulado que deben ser establecidos por el profesor en el programa-calendario con ayuda del programa-asignatura que es aprobado por el consejo de facultad; allí se deben aclarar las pruebas que se llevarán a cabo en la asignatura, así como sus fechas de presentación.[1]
- En lo concerniente a 'para quien debe evaluar el docente', se encontró que una de las obligaciones de éste es con la Universidad es "realizar las evaluaciones de las actividades académicas y asignaturas a su cargo." (Artículo 31, Capitulo VII del Acuerdo 123 de 2013, CSU). No obstante, también está estipulado que el docente debe dar a conocer la calificación de las evaluaciones al estudiante:

> El profesor dará a conocer a sus estudiantes las calificaciones de las evaluaciones ordinarias, dentro de los diez (10) días hábiles siguientes a su realización. La calificación definitiva de la asignatura deberá publicarse en el sistema de información y en las fechas que establezca la Universidad para tal fin. (Parágrafo del Artículo 33 del Estatuto Estudiantil, Disposiciones Académicas Universidad Nacional De Colombia).

- La UNAL establece que las evaluaciones académicas pueden ser de diferente tipo y que deben ser establecidas por el profesor en el programa-calendario (véase Artículo 25 del estatuto académico- disposiciones académicas). También menciona que debe haber tres evaluaciones por semestre en cada asignatura, a menos que el programa de la asignatura no lo determine así:

> Las evaluaciones ordinarias son las que se realizan en el transcurso de cada período académico y se establecen en el programa-calendario. En el pregrado se debe realizar tres (3) como mínimo en cada asignatura, con excepción de aquellas cuyo programa-asignatura así lo especifique.[2]

- De los posibles instrumentos de evaluación, la Universidad solo hace énfasis en la asistencia como medio para perder la asignatura: "Cuando la asistencia mínima exigida en

[1] Artículo 22 y 23- Estatuto estudiantil-disposiciones académicas de la UNAL
[2] Artículo 27 Estatuto estudiantil-disposiciones académicas de la UNAL

el programa-asignatura no se cumpla, la asignatura se calificará con la nota de cero punto cero (0.0).” [3]

La UNAL ha dispuesto la Encuesta de Percepción Estudiantil del Desempeño Docente (Vicerrectoría Académica de la UNAL, 2011). De acuerdo con la Dirección Académica UNAL Sede Bogotá (2020), su propósito es “conocer la opinión de los estudiantes sobre las actividades desarrolladas por los profesores en cada curso y sobre el contenido del mismo”, ya que “todos los programas de la Universidad se encuentran en permanente autoevaluación y la evaluación es una herramienta importante que permite dar una mirada al desarrollo de los cursos” (Dirección Académica UNAL- Sede Bogotá, 2020).

Según un documento borrador presentado por la Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia (2011), denominado “Evaluación docente integral con fines de mejoramiento. EDIFICANDO: El modelo general, los criterios, descriptores, perspectivas e instrumentos de evaluación.” en esta encuesta, el estudiante debe responder 17 preguntas que contemplan 20 atributos de 42, que se habían planteado inicialmente, teniendo en cuenta las dimensiones principales que hacen parte del "deber ser” de un docente de la Universidad Nacional de Colombia en la DOCENCIA (Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia, 2011). De los 42 atributos iniciales, “ocho (8) se referían a aspectos del impacto educativo, 19 a aspectos de pedagogía o didáctica, 13 a lo atinente con elementos humanos, sociales y ciudadanos, y dos (2) en el terreno profesional-disciplinar”. (Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia, 2011, p. 46).

[3] Artículo 32 Estatuto estudiantil-disposiciones académicas de la UNAL

Después de una reducción notable prevalecieron casi la mitad de los atributos contemplados inicialmente. Los descriptores de la función docente y el número de pregunta, en donde se encuentra dicho descriptor son detallados en la siguiente tabla.

Tabla 1. Descriptores de la función docente

	DESCRIPTOR DE LA FUNCIÓN DE DOCENCIA	N° DE LA PREGUNTA
3	Un docente debe incentivar la discusión en clase y de manera coherente con la temática planteada. Un docente de calidad es aquel que enseña a pensar, a argumentar y a reflexionar críticamente.	2
4	Un docente de calidad es aquel que proporciona las herramientas necesarias para que el estudiante sea el gestor de su propio conocimiento y facilita la adquisición de las competencias, las habilidades cognitivas e instrumentales para la solución de problemas.	3
5	Un docente debe hacer comprensibles los contenidos de la asignatura.	4
6	Un docente debe preparar con antelación los elementos necesarios para un adecuado desarrollo de las actividades académicas. Un docente debe ser organizado en la planeación y en el desarrollo de las actividades académicas.	5
7	Un docente de calidad es aquel que se preocupa genuinamente por el aprendizaje de sus estudiantes y procura el mejor camino para ello.	6
8	Un docente debe preocuparse y estar consciente y alerta del aprendizaje obtenido a todo lo largo de la interacción educativa (y no sólo en la evaluación final) y debe hacer los ajustes pertinentes en función de ello. Un docente debe reconocer las dificultades de sus estudiantes y proceder de acuerdo a ello.	6, 11, 14, 15
9	Un docente de calidad es aquel que inspira y motiva en el estudiante sus ánimos de estudio y desarrollo personal y profesional.	7
10	Un docente de calidad es aquel que realiza una enseñanza integral, propiciando el hallazgo de conexiones de su asignatura con el plan de estudios del estudiante y con otros contextos	8
11	Un docente de calidad es aquel que disfruta y goza a plenitud de su labor docente	9
12	Un docente debe hacer entender de manera clara y oportuna los objetivos o las competencias que la actividad académica supone.	10
13	Un docente debe seguir el diseño y los objetivos planteados en el Programa Asignatura.	10
14	Un docente debe caracterizarse por su puntualidad en las actividades con las cuales se ha comprometido.	10
15	Un docente debe ser firme en sus decisiones y estricto con las reglas que plantea (generar límites).	10
16	Un docente debe dar respuesta clara y oportuna a las preguntas o solicitudes que sus alumnos le planteen. Un o una docente debe reservar el tiempo necesario para la atención y orientación de los estudiantes.	11
17	Un docente debe mostrar respeto por las inquietudes e ideas de todos aquellos con los cuales interactúe en su labor docente, así éstas sean contrarias.	12
18	Un docente de calidad es aquel que asume los principios que profesa y es coherente con ellos. Un docente debe ser justo, imparcial, genuino y honesto tanto en su forma de ser, como en su forma de enseñar.	13
19	Un docente debe proveer retroalimentación formativa tras el proceso de evaluación o calificación de los estudiantes.	15
20	Un docente debe utilizar los métodos de evaluación o calificación de los estudiantes, más adecuados y pertinentes a los temas tratados en la actividad académica.	16
	APRECIACION INTEGRAL GLOBAL SUBJETIVA DEL DESEMPEÑO DOCENTE	17

Recuperado del documento “Evaluación docente integral con Fines de Mejoramiento” de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia, preparado por Jairo Echeverry Raad disponible en https://edificando.unal.edu.co/descargables/model-edificando.pdf

Consideramos que esta tabla y el documento en general son muy significativos, ya que nos da una noción amplia de lo que para la UNAL debe tener un docente. Es importante resaltar que en este informe presentado por la Vicerrectoría Académica y presentado por el profesor asociado

a la Facultad de Medicina, Jairo Echeverry Raad, se informa que es un informe que se encuentra en construcción y que no es la versión final. Sin embargo, este se realizó en mayo de 2011 y es el que se encuentra en la página oficial de la Encuesta de Percepción Docente. No se encontró una versión más actualizada de dicho documento.

En cuanto a las preguntas de la encuesta, las cuales deben responder los estudiantes de una manera voluntaria se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 2. Encuesta de Percepción Estudiantil del Desempeño Docente

DOMINIO	**NÚMERO**	**PREGUNTA**	**OPCIÓN DE RESPUESTA**
	0	Calcule el número de horas en las que estuvo en este semestre en contacto con este docente, durante las clases, el estudio y las demás actividades académicas de las asignaturas tomadas con él * * Esta estimación tiene por objeto ponderar las respuestas de cada uno de los calificadores.	# horas
Uno	1	¿Inscribiría con gusto otra actividad académica con este docente?	1. Sí 2. No
	2	¿El docente promovió en usted la argumentación o la reflexión crítica?	1. Sí 2. No
	3	¿El docente promovió la adquisición de diferentes herramientas para su aprendizaje autónomo?	1. Sí 2. No
	4	¿Con este docente aprendió con suficiencia y a profundidad lo tratado en las actividades académicas?	1. Sí 2. No
Dos	5	¿El docente preparó adecuadamente cada sesión o actividad?	1. Nunca 2. A veces 3. Frecuentemente 4. Siempre
	6	¿El docente se esforzó por que usted aprendiera?	1. Nunca 2. A veces 3. Frecuentemente 4. Siempre
	7	¿El docente inspiró o motivó su interés por los temas tratados?	1. Sí 2. No
	8	¿El docente propició que usted encontrara conexiones de los temas tratados con otros contextos o con otros contenidos de su plan de estudios?	1. Sí 2. No
Tres	9	¿El docente mostró agrado y entusiasmo por su labor de enseñanza?	1. Nunca 2. A veces 3. Frecuentemente 4. Siempre
	10	¿El docente respetó las reglas y fechas acordadas para las actividades académicas incluidas las evaluaciones?	1. Nunca 2. A veces 3. Frecuentemente 4. Siempre
	11	¿El docente dedicó tiempo suficiente o adecuado para asesorar, orientar y aclarar dudas?	1. Nunca 2. A veces 3. Frecuentemente 4. Siempre
	12	¿El docente fue respetuoso con usted y tolerante con sus puntos de vista?	1. Nunca 2. A veces 3. Frecuentemente 4. Siempre

	13	¿El docente fue justo e imparcial durante las actividades académicas?	1. Nunca 2. A veces 3. Frecuentemente 4. Siempre
Cuatro	14	¿El docente adecuó o modificó sus métodos de enseñanza según las necesidades de los estudiantes?	1. Nunca 2. A veces 3. Frecuentemente 4. Siempre
	15	¿Las evaluaciones hechas por el docente lo condujeron a mejorar su aprendizaje?	1. Nunca 2. A veces 3. Frecuentemente 4. Siempre
	16	¿Los resultados de las evaluaciones fueron un reflejo adecuado de su aprendizaje?	1. Sí 2. No
Uno	17	El desempeño global de este docente fue:	1. Muy bajo. 2. Bajo. 3. Alto. 4. Muy alto

Recuperado del documento "Evaluación docente integral con Fines de Mejoramiento" de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia, preparado por Jairo Echeverry Raad disponible en https://edificando.unal.edu.co/descargables/model-edificando.pdf

Se pueda evidenciar en la anterior tabla, que existen cuatro preguntas (10, 13, 15 y 16) que tratan directamente con la evaluación llevada a cabo por el docente. La primera de estas se relaciona con el respeto por las fechas de entregas y los criterios prefijados, la segunda se refiere a que el profesor, al evaluar, debe ser imparcial y justo. Las dos últimas preguntas indicarían que aquello que los maestros deben evaluar en sus estudiantes es el aprendizaje.

En 1988, a partir del Acuerdo 04 del Consejo Académico de la UNAL, se realizó una restructuración del Plan de Estudios del Pregrado en Filología e Idiomas, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas, sede Bogotá. De esta forma, se estableció que los programas planteados serían: Español-Humanidades Clásicas, Alemán, Francés e Inglés, reemplazando a los de Español-Francés, Español-Inglés y Español-Lenguas Clásicas que existían en aquel tiempo. Esta investigación se centra en los programas de Alemán, Inglés y Francés que se encuentran bajo la potestad del Departamento de Lenguas Extranjeras.

Así mismo, el Proyecto Educativo de Programa (Pep), elaborado para la autoevaluación y seguimiento de la calidad del programa de Licenciatura en Filología e Idiomas en el año 2015,

planteó que las asignaturas de los programas de Alemán, Francés e Inglés deben estar divididas en diferentes compontes según su naturaleza:

> Así, los Planes deben tener un Componente de Fundamentación, que se ocupa principalmente de la contextualización de los saberes, un Componente de Disciplinar o Profesional, propio y característico de la esencia de la carrera, incluyendo el Trabajo de Grado, y un Componente de Libre Elección que, a manera de herramienta para la formación integral, incluye escenarios de contexto de emprendimiento, de responsabilidad social, de investigación, de profundización y de extensión. (p. 9)

El mismo documento, basado en el Acuerdo 033 de 2007 del Consejo Superior Universitario, reglamentado por el Acuerdo Número 215 de 2008 y presentado en detalle en la Resolución Número 2447 de 2008, distribuye el plan de estudios según el número de créditos así:

Tabla 3. Plan de Estudios de la Carrera de Filología e Idiomas Unal

COMPONENTE	**NÚMERO DE CRÉDITOS**	**AGRUPACIONES DE LAS ASIGNATURAS**
Componentes de Fundamentación	34	• Lingüística • Estudios literarios y culturales • Educación y pedagogía • Investigación • Optativas de fundamentación
Componente Disciplinario o Profesional	76	• Formación en lengua extranjera • Educación y pedagogía • Investigación • Optativas de formación avanzada
Componentes de libre elección	30	• Libre elección

Recuperado y sintetizado del documento del Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en Filología e Idiomas (Inglés, Francés, Alemán), (Universidad Nacional de Colombia, 2015, p. 10-11).

En síntesis, la carrera de Filología e Idiomas de la UNAL contiene tres programas énfasis (Inglés, Alemán y Francés); cada uno cuenta con un plan de estudios conformado por diferentes asignaturas que hacen parte de un componente específico y cuenta con un determinado número de créditos. En total, son 41 asignaturas, de las cuales doce (12) son asignadas para el área de Lingüística, ocho (8) para el área básica, dos (2) asignaturas situadas en el área de Comunicación, siete (7) vinculadas en el área de Literatura y Civilización, cuatro (4) asignaturas en Área de

Investigación, tres (3) designadas al área complementaria y cinco (5) asignaturas que están en el campo de Pedagogía[4].

Estas cinco asignaturas de pedagogía hacen parte de la agrupación de Educación y Pedagogía contenidas tanto en el Componente de Fundamentación, como en el componente Disciplinario o Profesional. Este conjunto de asignaturas en el componente de fundamentación proporciona los elementos principales para la formación en pedagogía y educación[5], y en el Componente Disciplinario facilita al estudiantado las herramientas necesarias para consolidar su formación en pedagogía y poderse desempeñar como docentes de lengua extranjera (Pep, p.11).

El estudio se centró en cuatro de las cinco asignaturas: Fundamentos de la educación, Psicología y Educación, Didáctica de Idioma I, Didáctica de Idioma II. Estas cuatro asignaturas van entrelazadas entre sí, es decir, si el estudiante no ha aprobado Fundamentos de la educación no podrá cursar las otras asignaturas y así sucesivamente. La otra asignatura (práctica docente) no la tendremos en cuenta debido a que en ella la relación con el docente es diferente; no se imparte clase como una asignatura normal y la relación profesor-estudiante no es igual que en las otras asignaturas. En la asignatura práctica docente los estudiantes deben dirigir la clase y la relación se limita a tutor-practicante.

La población objetivo para llevar a cabo las entrevistas fueron los estudiantes y profesores de la carrera de Licenciatura en Filología e Idiomas (Alemán, Francés e Inglés) que cursaron o dictaron las asignaturas de pedagogía en el segundo semestre de 2019, exceptuando ‘práctica docente’, esto es[6]:

[4] Acuerdo 4 de 1988 del Consejo Académico de la UNAL
[5] Según el Proyecto Educativo de Programa la agrupación de las asignaturas de Educación y pedagogía son el eje central del programa.
[6] Información tomada de la página web del portal de servicios académicos de la UNAL: https://dninfoa.unal.edu.co/

- Fundamentos de la Educación.
- Psicología y Educación.
- Didáctica Idioma I.
- Didáctica Idioma II.

Para dicho periodo de tiempo, *Fundamentos de la educación* tuvo tres grupos, y había dos docentes encargados: un profesor para un grupo de estudiantes y el otro, para los otros dos restantes. En un grupo estaban inscritos 26 estudiantes, en otro 27 y en el último 12; en los tres grupos había estudiantes de cada uno de los énfasis del programa (Alemán, Francés e Inglés).

En *Psicología y Educación* (2019-II), se abrieron cuatro grupos, para los cuales había tres docentes. El primer docente se hizo a cargo de dos grupos, uno contaba con 13 estudiantes y el otro con 20, el otro docente dirigía un grupo de 20 estudiantes y el ultimo profesor contaba con 17 inscritos en la asignatura. En los tres grupos también estaban mezclados, estudiantes de las tres filologías.

Cada énfasis del programa (Francés, Alemán e Inglés) cuenta con dos asignaturas a cargo de la Didáctica: *Didáctica Idioma I y Didáctica Idioma II.* Estas son impartidas en su lengua correspondiente. En Francés y Alemán, para el semestre en cuestión, se asignó un profesor diferente para cada uno de los grupos, es decir, solo hubo un grupo de estudiantes en *Didáctica Alemana I* y un único grupo en *Didáctica Alemana II*. Lo mismo sucedió con las *Didáctica*s del idioma *Francés*. Para este semestre, se inscribieron aproximadamente entre 10 y 15 estudiantes en cada grupo.

Didáctica Inglesa es un caso diferente, ya que, debido a la cantidad de estudiantes se abrió en cada una de las *Didácticas, I y II*, dos grupos. *Didáctica Inglesa I* tuvo asignado a dos docentes,

cada uno a cargo de un curso con aproximadamente 15 estudiantes y en *Didáctica Inglesa II*, un solo docente estaba encargado de los dos grupos de estudiantes.

3.4.2. ***Muestra y muestreo***

Según Cohen, Manion y Morrison (2007), "existen dos tipos de muestras: muestras de probabilidad y muestras sin probabilidad. En las muestras de probabilidad se conoce la probabilidad de selección de cada informador, mientras que, en las muestras sin probabilidad, no" (Cohen, Manion y Morrison, 2007, p. 110). Para este estudio se ha dispuesto una muestra no probabilística, ya que su carácter es netamente cualitativo, interesa un grupo en específico, el cual no se entiende como representativo de la población en general.

No obstante, cuando hay heterogeneidad en la población, se debe seleccionar una muestra más grande de alguna manera que respete esa heterogeneidad. Para garantizar la diversidad de la muestra, se ha decidido utilizar todos los tipos de muestreo que definen Cohen et al. (2007, p. 113-118):

- Muestreo intencional: En este caso se considerarían personas exclusivamente de los tres planes (Alemán, Francés, Inglés).
- Muestreo de oportunidad y conveniencia: Debido a la cercanía con el programa y la posibilidad de que algunas personas presenten una disposición favorable hacia la investigación.
- Muestreo dimensional: Ya que se buscan características particulares que le sirvan al estudio y que muestren diversidad. En este caso se consideran las siguientes características: Mujeres, hombres, edades, orígenes, profesores nativos y no nativos, duración en el programa, formación académica, etc.

- Muestreo de cuota: Es de interés guardar una proporción parecida en cuanto al tipo de características el cual predomina en el grupo investigado. En este caso se intenta guardar las proporciones de la cantidad de estudiantes de cada programa y la proporción en género.
- Muestreo de bola de nieve: se acude a las personas investigadas para que sugieran otras personas para investigarlas también).

Tabla 4. Resumen de los participantes seleccionados según el énfasis del programa y el rol

NÚMERO DE PARTICIPANTES	ÉNFASIS DEL PROGRAMA	ROL
4	Inglés	Estudiante
3	Alemán	Estudiante
3	Francés	Estudiante
2	Alemán/Francés/Inglés	Profesor
2	Inglés	Profesor
2	Francés	Profesor
2	Alemán	Profesor

4. Resultados

El análisis de los datos proporcionados por los estudiantes participantes en el estudio permitió la identificación de cuatro tipos de prácticas evaluativas (PE) de profesores del programa curricular de interés y dos PE de ellos como estudiantes. En cuanto a las PE de los profesores, se identificaron los siguientes tipos: PE en torno a la calificación, PE asimétricas con predominio del proceso, PE consensuadas y PE con foco en la memorización de contenidos. También los estudiantes se refirieron a dos de sus propias PE: unas guiadas por el docente y otras, por los instrumentos diseñados por los estudiantes. En cuanto a la información suministrada por los profesores participantes, ella permitió identificar cuatro tipos de PE en su labor docente y dos PE de los estudiantes desde su perspectiva: PE incongruentes, PE consensuadas, PE basadas en la planeación de clase realizada por parte de los estudiantes y PE en torno a la lectoescritura. Finalmente, en relación con las PE de los estudiantes descritas por los profesores participantes en el estudio, pudieron identificarse dos tipos: PE con énfasis en la reflexión y retroalimentación y PE integrales.

A continuación, se describen, en una primera sección, las PE de profesores y estudiantes de acuerdo con la perspectiva de estudiantes y, en una segunda sección, las PE de profesores y estudiantes desde la perspectiva de los profesores. Cada tipo de PE se caracteriza tanto en aspectos de su dimensión individual (‘decires’, ‘haceres’ y/o ‘relaciones’ del practicante), así como en los *arreglos cultural-discursivos, material-económicos* y *socio-políticos* en las que dichas PE ocurren (dimensión social de la práctica de interés en este estudio). Se utilizan fragmentos provenientes de las transcripciones de las entrevistas para efectos de ilustración de algunos hallazgos.

4.1. Prácticas evaluativas descritas por los estudiantes

En primer lugar, es importante decir que las prácticas evaluativas (PE) de profesores descritas por los estudiantes están, claramente, referidas a lo que se espera que el profesor haga desde el marco normativo. En otras palabras, las PE de los profesores, desde la perspectiva de los estudiantes participantes, están prefiguradas por un *arreglo socio-político* establecido en la Universidad y en el sistema de educación superior en el país. Esta condición hace que las PE de profesores puedan ser percibidas en la experiencia cotidiana de los estudiantes como girando, principalmente, en torno a la calificación. Así lo expresa un estudiante, quien manifiesta que los lineamientos de la universidad condicionan las PE de los profesores.

1) Honestamente, yo creo que se evalúa solamente por el hecho de que se tiene que evaluar, porque para todas las materias nos tienen que evaluar […] si el profesor no tuviera que evaluar, él no nos evaluaría o, simplemente, no nos pondría una nota […]. Entonces, en ese orden de ideas, para mí, se evaluaría para la universidad para las normas de la universidad, para lo que ya se tiene establecido para todas las materias. E7(160-167)[7]

Desde este punto de vista, el artículo 31 del capítulo VII del Acuerdo 123 de 2013 del Consejo Superior Universitario determina que uno de las funciones del docente es "realizar las evaluaciones de las actividades académicas y asignaturas a su cargo". Igualmente, un parágrafo del artículo 33 del Estatuto Estudiantil, en el que se encuentran las Disposiciones Académicas de la UNAL, dice que "La calificación definitiva de la asignatura deberá publicarse en el sistema de información y en las fechas que establezca la Universidad para tal fin". De este modo, registrar calificaciones en el sistema de información académica (SIA) de la universidad es uno de los 'haceres' más comunes en este tipo de prácticas evaluativas prefiguradas por la normatividad

[7] Al referirse a la codificación E7 (160-167), nos referimos a la entrevista número siete de los estudiantes y el fragmento presentado abarca de la línea 160 a la línea 167 de su transcripción.

institucional. Este ‘hacer’ está relacionado con muchos ‘decires’, otros ‘haceres’ y ‘relaciones’ particulares entre los actores educativos.

En segundo lugar, las PE de los profesores también son asociadas por los estudiantes participantes a *arreglos cultural-discursivos* en el programa curricular en el que están siendo formados para ser licenciados. Es decir, que los profesores evalúan a sus estudiantes para que estos últimos lleguen a ser en el futuro también maestros (una idea compartida). Esto puede ilustrarse en el siguiente segmento de la entrevista de un estudiante.

2) el profesor te deja muy claro que lo más probable es que seas un docente en un futuro y te dejaba muy claro, cuál era tu rol en la educación y que siempre debías de estar mirando por el bien de tus estudiantes y creo que eso fue algo muy positivo, independientemente del sistema de evaluación que tuvo. E10 (289-293)

Su apreciación está relacionada con el objetivo principal del programa, el cual es “Formar docentes en lengua extranjera que sean capaces de reflexionar sobre aspectos de la lengua, su pedagogía, su cultura y que puedan impulsar cambios a través de la investigación y el diario quehacer como educadores” (Acuerdo 215 de 2008 del Consejo Académico).

Estos *arreglos socio-políticos y cultural-discursivos*, en los cuales ocurren las PE de los profesores de los estudiantes participantes están, por último, relacionados con *arreglos material-económicos*. De un lado, manifiestan que el nivel socioeconómico de los estudiantes del programa es muy variado, pero que existe un predominio de la clase media. Un estudiante lo expresa así.

3) si bien acá en la universidad hay gente de todos los estratos, pues, no sé, yo diría que estrato 2, estrato 3 es la mayoría […] E1 (124-125)

La información proveniente de los estudiantes concuerda con los datos de la Oficina de Planeación y Estadísticas de la sede Bogotá (OPE), la cual afirma que, para el primer periodo del año 2019, el estrato socioeconómico predominante en la carrera de Filología e Idiomas era el dos, seguido muy de cerca por el estrato 3. De la misma manera, la OPE muestra que esta tendencia se

ha mantenido parecida con el pasar de los años, lo que demuestra que la gran mayoría de los estudiantes del programa son de clase media, clase media-baja (Figura 2)

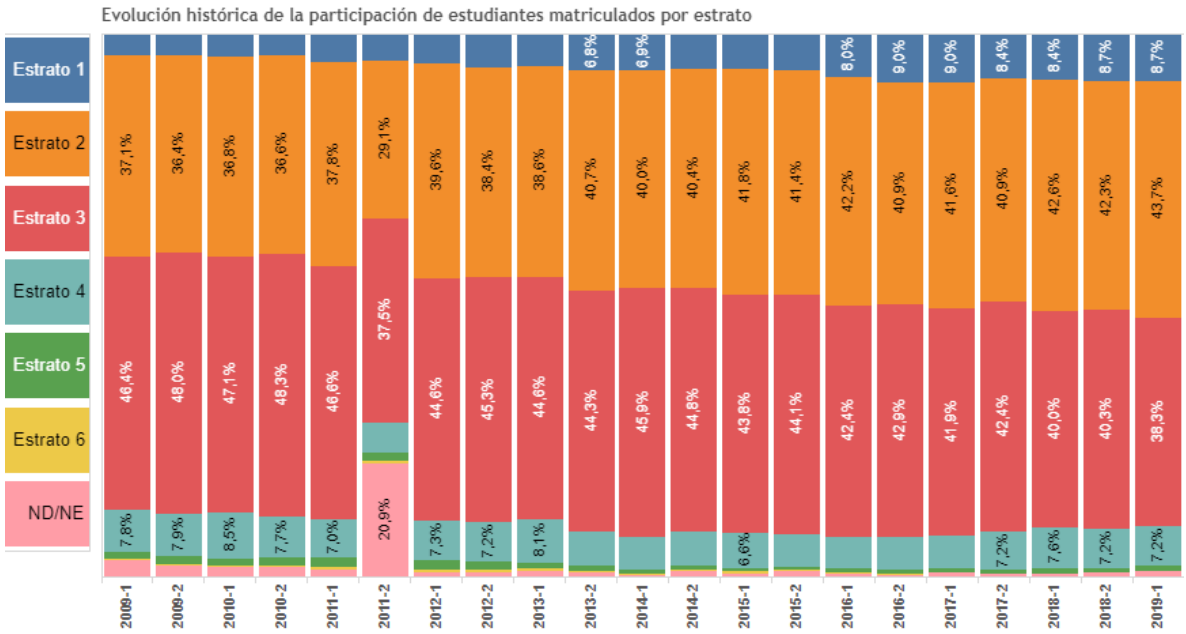

Figura 2: Evolución histórica de la participación de estudiantes matriculados por estrato en el programa de Filología e Idiomas (Fuente: página web planeacion.bogota.unal.edu.co/academia.html)

Por otro lado, algunos de los estudiantes entrevistados manifiestan que los *arreglos material-económicos* en los que ocurren las PE no son los más adecuados para su proceso de formación. Una estudiante lo manifiesta de la siguiente manera:

4) La clase era en aulas de Ciencias Humanas […] Yo recuerdo que era bastante frío, porque era una clase de 9 a 11 de la mañana, era demasiado frío. Era demasiado grande para todos nosotros: éramos doce personas. En ese salón cabían entre treinta y cuarenta personas, entonces, se veía bastante vacío con solo nosotros; el salón en ese momento no tenía videobeam […] E5 (227-232)

Teniendo en cuenta que las PE ocurren en *arreglos cultural-discursivos, material-económicos y social-políticos* ya dispuestos en el sitio social, como los ilustrados arriba, estos arreglos condicionan las PE de profesores y estudiantes. A continuación, se exponen los tipos de PE de profesores y, posteriormente, los tipos de PE de los estudiantes identificados en sus entrevistas.

4.1.1. ***Tipo1: Prácticas evaluativas en torno a la calificación***

El siguiente fragmento ilustra cómo algunos 'decires' asociados a los 'haceres' en este tipo de PE están relacionados con ideas y creencias de los estudiantes sobre quién es el que sabe y el poder que representa quién tenga ese saber. No obstante, uno de estos estudiantes se autocritica sobre la pasividad que tal creencia genera. De igual modo, se identifica que este tipo de prácticas, la más recurrente en las entrevistas, se caracteriza por 'relaciones' asimétricas entre profesores y estudiantes, en el que el único que decide y evalúa es el profesor.

5) […] todos estamos cerrados en que es lo que diga el profe y uno no cuestiona lo que él hace, ni tampoco, le dice algo que no le parece. […] Porque es como una autoridad, supuestamente es él, el que sabe, […] lo que nos pone es porque sabe que nos va a servir o es lo que él quiere que hagamos. La gente no trata de refutarlo ni nada, es como, bueno íbamos, así, como ovejitas. E2 (126-127/132-135)

En el siguiente fragmento, el estudiante afirma que las notas es un asunto que corresponde únicamente al docente, que los discentes no se evalúan a sí mismos ni a sus compañeros. En consecuencia, se evidencia que, en este tipo de prácticas, el profesor no posibilita la participación del estudiante en el proceso evaluativo, no existe coevaluación, ni autoevaluación. Cobra total importancia la calificación, la cual recae únicamente en el docente. Es necesario resaltar que, con frecuencia, se confunde evaluación con calificación y se utilizan como términos indistintos (Martínez, 2016). Sin embargo, argumenta que "calificar conlleva inevitablemente poner una nota, ya sea numérica o conceptual, la evaluación va más allá y se presenta como un fenómeno procesual de investigación sobre el desempeño del alumno" (Martínez, 2016, p.14).

6) En sí, es el docente el único que maneja las notas, uno no hace ni coevaluación, ni la autoevaluación, nada de eso. E8 (372-373)

Esto hace referencia al hecho de que el único que se espera evalúe en la asignatura es el profesor. Como lo afirma Santos Guerra (1988) "No se desarrolla, por ejemplo, un tipo de evaluación democrática en la que tanto el proceso de la información como el manejo de la

información resultante es responsabilidad directa de los protagonistas de la experiencia educativa" (p. 145).

Del mismo modo, para cumplir con los *arreglos socio-políticos*, este tipo de PE se caracterizan también por una serie de 'haceres' que ayudan a los profesores a obtener la información que requieren para calificar. Por ejemplo, solicitan a los estudiantes realizar diferentes tipos de tareas y trabajos. Sin embargo, los estudiantes advierten que desconocían los criterios de evaluación a partir de los cuales se valoraba la calidad de dichos trabajos. El apartado del siguiente estudiante participante manifiesta los 'haceres' de su profesora en relación con lo anterior.

7) Para cada clase siempre había una tarea. De tarea para la siguiente clase, se leía un artículo ya sea de educación, de psicología o de psicología y educación como tal, entonces, se tenía que hacer un resumen. Un pequeño resumen para entregárselo a la profesora […] cada una de las entregas que hacíamos de los resúmenes, de los artículos que leíamos, la profesora los calificaba al final, siempre como se entregaban en cada clase o mínimo cada semana. Entonces, siempre al final había como 13 -14 notas. Nunca mencionó en su momento […] qué criterios de evaluación iba a utilizar como tal para cada uno de los trabajos. E1(41-45/128-132/155-157)

También los estudiantes manifiestan que las tareas y trabajos presentados, muchas veces, eran devueltos simplemente con la nota y sin ninguna retroalimentación. El siguiente fragmento ilustra cómo una estudiante crítica estos 'haceres' característicos de este tipo de prácticas.

8) […] en cuanto a la nota no se hacía una retroalimentación, un porqué […] decir, bueno te faltó presentar esto, esto, o tu resumen estuvo bien o no, tu razón no es lo suficientemente, este resumen le faltó esto o este resumen trabájale por acá. E8 (389-393)

De igual forma, según los estudiantes participantes, los docentes valoran más el esfuerzo, la dedicación, el compromiso y la participación del estudiante en la asignatura que su proceso de aprendizaje. Así mismo, se tiene en cuenta su asistencia, tanto de manera positiva como negativa.

9) lo que ella más evaluaba era el compromiso, si estabas comprometido en la clase, si ibas a clase, hacías las cosas, participabas, tanto la actitud […] creo que ella tenía en cuenta el compromiso, yo digo que es apreciativo, en el método evaluativo […] E2 (238-240)

4.1.2. ***Tipo 2: Prácticas evaluativas asimétricas con predominio del proceso***

Este tipo de PE cuenta con características muy diferentes al primer tipo de PE ya mencionado. El análisis de las entrevistas permitió identificar que, en este tipo de PE, los 'haceres' están condicionados por una concepción diferente de la evaluación ('decires'), en donde no se pretende valorar un producto final sino evaluar un proceso. Así lo afirma un estudiante refiriéndose a la forma de evaluar de su profesor en la asignatura.

10) Por la forma de evaluación que él lleva a cabo, […], me pareció fundamental porque muchas veces como profesor se fija solamente en el resultado, pero no se concentra en el proceso. Entonces fue algo que fue muy reiterativo en el curso, y fue evaluar el proceso, y no solo era el proceso si no usted cómo se siente en el proceso, porque estamos lidiando como seres humanos, en proceso de aprendizaje, en este caso de los temas pedagógicos. E3 (404-410)

Igualmente, al querer evaluar el proceso, los profesores de este tipo de práctica no se centran únicamente en una evaluación cuantitativa, sino que realizan comentarios como retroalimentación para que el estudiante corrija sus errores y mejore en su proceso formativo. Los siguientes fragmentos muestran como una estudiante exalta los 'haceres' de su profesora (cualitativamente), al observar, analizar y retroalimentar sus trabajos, en comparación con otros profesores de su carrera que únicamente ponderaban cuantitativamente.

11) creo que para ella era una evaluación más cualitativa, y fue bastante interesante ver eso, y por eso, también me interesé en la evaluación […] "¡oye la evaluación no es solamente una calificación!, es algo que nos lleva a un análisis y ese análisis nos va a llevar a tomar decisiones". Entonces, "¡Ay Dios! En serio esto es lo que es una evaluación, no es lo que me han enseñado en números" […] ella le puso empeño de tomar cada estudiante el trabajo, de observarlo, de analizarlo, en qué debía mejorar, se tomó el trabajo de leer nuestras autoevaluaciones. E5 (374-381/453-456)

Otro de los 'haceres' que caracterizan estas PE de los profesores se centra en la entrega de criterios de evaluación. Así lo expresa, en el siguiente fragmento, un estudiante que afirma que el profesor dejó todos los aspectos de la evaluación claros, desde un principio; sin embargo, anota que estos criterios fueron escogidos por el docente.

12) […] el profesor siempre nos explicó como él evaluaba, no nos dijo como, "¿les gusta así o no?". Sino simple, nos dijo, "yo evalúo así y estos son mis motivos, por eso es que los estoy exponiendo" […] E9 (376-380)

Se identifica también en las entrevistas que los docentes de este tipo de prácticas evalúan ('haceres') la comprensión de los temas y las capacidades de los estudiantes. Tal como lo manifiesta el estudiante, en el siguiente apartado, quien explica aquello que ponderaba el profesor en la asignatura.

13) Lo primero que se evaluó fue nuestra comprensión sobre las teorías, cómo entendimos el conductismo, si lo entendimos bien. […] en ese caso de evaluar qué es una escuela cognitiva y hacer una comparación, entonces si tenemos la capacidad (creo que ese era el ejercicio) de diferenciar, de encontrar puntos en común y también puntos de divergencia […] si tenemos la capacidad de analizar una experiencia pedagógica para los de esas teorías E3 (232-240)

Igualmente, como se muestra a continuación, otro de los 'haceres' de los docentes en este tipo de prácticas es propiciar la evaluación entre pares y la autoevaluación. Los 'decires' del estudiante es que este tipo de 'haceres' por parte del profesor, favorecen 'relaciones' más horizontales.

14) […] no solamente como estrategia de aprendizaje sino también como evaluación, de que el otro esté en la capacidad de corregirme o retroalimentarme. Me parece muy positivo porque eso también distribuye las cargas, hace una relación un poco más horizontal en el aula y el hecho de que se esté haciendo énfasis en procesos de autoevaluación, que el profesor nos invitaba hacer al final. E3 (414-419)

No obstante, los estudiantes que dan cuenta de este tipo de PE manifiestan que en las 'relaciones' con los docentes siempre se mantuvo una distancia y se identifica que, al igual que en el primer tipo de PE en torno a la calificación, siguen siendo asimétricas. Por ejemplo, en el siguiente apartado, la estudiante explica cómo eran las relaciones docente-estudiante y explica también que existía una jerarquía.

15) El profesor era muy estricto con las fechas de entrega, era muy estricto con la escritura […] era muy estricto […] él era cercano, pero, pues no tanto, siempre se mantuvo la jerarquía […] Como que él era el profesor y todos los estudiantes, no es como que ese, "a mí díganme Pepe". No, él era el profesor Pepe y hacía muy bien las cosas, pero siempre se mantuvo una distancia. E9 (91-99)

4.1.3. ***Tipo 3: Prácticas evaluativas consensuadas***

Este tipo de PE fue identificado en una sola ocasión. En primer lugar, fue posible establecer en las entrevistas con los estudiantes que este tipo de PE se caracteriza por la importancia que el docente le da a que los estudiantes evalúen. Así lo manifiesta una estudiante, en el siguiente fragmento, al afirmar que su profesor piensa (‘decires’) que la participación de los estudiantes en la evaluación es crucial para su proceso formativo como docente *(arreglo cultural-discursivo).*

16) Él quería fomentar la discusión en clase y que la clase no fuera tan enfocada solo en el profesor que se hace adelante en el tablero y les da el tema y los evalúa, sino que fuera más una clase construida entre todos. Supongo que para sentirnos más parte de la clase y, también, para no sentirnos tanto en el rol de estudiantes, sino ir un poco más al rol de profesor, porque al fin y al cabo para eso estamos estudiando, también por eso entre nosotros mismos hacíamos quices y esas cosas. […] Yo creo que él quería que nosotros nos acercáramos también a la forma de evaluar, […] que nosotros preparáramos los quices, nosotros nos evaluáramos entre nosotros, pues, de pronto, para asumir un poquito más el rol de profesor […] E4 (75-82/195-198)

Igualmente, se evidencia que el pensamiento del profesor (‘decires’) se centra en el proceso llevado a cabo por el estudiante y si este último aplica lo que aprende en el transcurso del semestre. A continuación, un fragmento de la entrevista en donde se ilustra esto.

17) Yo creo que él pensaba mucho en el proceso: ver si, a lo largo del semestre, se notaba un cambio y si estábamos aplicando lo que habíamos aprendido. E4 (246-248)

De este modo, según la discente, para que los estudiantes tengan dicho acercamiento y lleven a cabo su rol como profesores, en los ‘haceres’, el profesor les da la indicación para que planeen y dirijan la clase. El resultado era retroalimentado por todos y de ahí el profesor sacaba una nota.

18) […] nos hizo en parejas y nos asignó a cada uno una clase, un método y un tema, más o menos, media hora para dar la clase, nosotros le entregábamos el plan de la clase y luego dábamos la clase a nuestros compañeros, él nos daba el ‘feedback’, también nuestros compañeros daban sus comentarios y él le daba al monitor la nota. E4 (157-162)

Entre otros ‘haceres’, se evidencia que el docente delega a un estudiante para que lleve el control de las notas y, así, cumplir con el a*rreglo socio-político* dispuesto por la Universidad en el que se debe cumplir con el registro de las calificaciones. La estudiante afirma, en el siguiente

fragmento, que esto hizo que los estudiantes no se enfocaran tanto en las notas, sino en la retroalimentación hecha por el profesor.

19) Él en realidad no llevaba tanto el control de las notas, si no era más el monitor, porque él lo hacía más como un formalismo […] Lo más importante fue el 'feedback' que él nos iba dando a lo largo de las actividades. Creo que eso era como lo más importante a la hora de evaluar. La nota al final no le dimos peso (obviamente todo mundo quería pasar y sacar buena nota), pero creo que al final no era tan importante a la hora de evaluar. La nota era más como un formalismo porque, en realidad, nunca la tuvimos tan presente, por lo mismo que él no llevaba las notas, entonces, no las teníamos tan presente. Creo que lo más importante fue el 'feedback' a lo largo de las actividades. E4 (201-209)

En el siguiente fragmento se ilustra otro de los 'haceres' descrito por la estudiante. Ella manifiesta que el docente dialoga con cada uno y hacen una evaluación conjunta acerca del desempeño del estudiante como profesor.

20) […] él hablaba como con cada uno, […] él hablaba con los estudiantes y les decía, […], si él no estaba de acuerdo, él trataba de hablar con los estudiantes […] les decía: ¿está seguro?, no, evalúa tal cosa y así […] yo creo que evaluaba el desempeño en ciertas actividades. No sé si haya sido como el aprendizaje de verdad de todo el semestre, pero sí el desempeño en ciertas actividades que fueron evaluadas. E4 (228-231/260-262)

En las 'relaciones' de este tipo de PE se pudo identificar en el análisis que son más cercanas y horizontales, incluso la estudiante afirma que el profesor llegaba a ser amigo de sus estudiantes.

21) había como cierta confianza, y él, aparte de eso, es como muy abierto, muy empático. Entonces, si se encuentra por ahí con uno, él charla con uno. Entonces, era una relación más bien cercana; él se hacía como amigo de la mayoría o de todos. E4 (56-59)

*4.1.4. **Tipo 4: Prácticas evaluativas con foco en la memorización de contenidos***

El último tipo de PE de profesores identificado en las entrevistas de los estudiantes se caracteriza por un 'hacer' concreto: la aplicación de exámenes después de la socialización de un tema. La estudiante que ilustra esta PE afirma que el docente dejaba lecturas con el objetivo de que después fueran evaluadas a través de un examen.

22) Dejaba unas lecturas previas, llegábamos hablábamos de las lecturas […] él nos había dicho "primero vamos a ver los métodos – parcial, otra vez métodos – parcial" […] Simplemente se nombra como hay parcial después de X tema, parcial después de X tema y parcial después de X tema […] E6 (49/ 217-219/ 328-329)

A este ‘hacer’ le correspondían unos ‘decires’ que evidenciaban que a este docente le interesaba se replicara la información en el material de lectura socializado en clase.

23) si uno le respondía una sola frase, decía “usted no sabe nada, ¿qué está escribiendo acá? Escriba más”, Entonces, creo que él quería que uno le hiciera como un resumen y le resaltara cosas importantes de los métodos [tema en el material de estudio]. E6 (249-252)

De igual manera, en los ‘decires’ del docente no se mencionan los criterios de evaluación y se utiliza la calificación como amenaza.

24) […] nunca se dejaron claros los criterios. Simplemente, en el primer parcial, por ejemplo, una pregunta que yo no sabía mucho y la respondí cortica y dijo “escriba más o si no le pongo menos nota” E6 (347-349)

Este fragmento ilustra lo planteado por Santos Guerra (2003): “la evaluación encierra poder, hay quien la utiliza como un arma con la que amenaza y castiga. Lejos de emplearla como un estímulo, le sirve como instrumento de opresión” (p. 76). Esta estudiante, en su entrevista, hace una crítica a los ‘haceres’ de su profesor y sugiere que los exámenes eran improvisados, ya que no era claro lo que él buscaba con ese tipo de pruebas.

25) Si te soy sincera a veces pensaba que era pereza porque es que los parciales eran una hoja en blanco que él había escrito, que sacaba fotocopia. Para mí era como que “Ay, verdad que tenían parcial” Entonces, qué quería él lograr o no, ¡no sé! pues, ver si sabíamos, si habíamos leído el contenido del que habíamos estado hablando durante tres o dos semanas, si se nos había quedado. E6 (412-416)

Las ‘relaciones’ en este tipo de PE tienen dos características. En primer lugar, la estudiante afirma que era más probable tener una calificación alta, si se respondía de manera positiva a las demandas del profesor, que al hecho de tener el conocimiento en los temas de la asignatura. La estudiante lo ilustra de la siguiente manera.

26) yo creo que sí influye ese tipo de parámetros, sí influyeron. Por ejemplo, una compañera siempre participaba, se sentaba adelante y ella era la que siempre quería responder todo. Sí, evidentemente, cuando hizo la entrega de notas, ella tenía más nota que otros compañeros que yo sé que también sabían. Creo, no sé, tal vez era porque ella ya conocía el profesor de antes, entonces tenía como más confianza […] ella siempre se sentaba adelante, o al lado del profesor le respondía así fuera a la hora, si él quería copias, entonces, ella decía “yo voy”, sí había que ir por un vaso de agua, entonces ella iba. E6 (360-364/391-394)

En segundo lugar, esta estudiante menciona que hubo un momento incómodo con las estudiantes de la asignatura, cuando el profesor realizó un comentario en uno de los exámenes que las chicas encontraron inapropiado y que no estuvo acorde con las 'relaciones' respetuosas estudiante-profesor. El siguiente fragmento relata lo anteriormente mencionado.

27) […] casi el último día le preguntó a una niña, ya venía preguntándole varias veces, como que "¿Por qué siempre usaba falda?, ¿Por qué siempre usas falda?" y ella "porque no me gustan los pantalones". Y el último día cuando salí de un parcial, yo me quedé afuera esperando que saliera un amigo y ella salió un poco brava. Entonces, le pregunté, qué le había pasado. Entonces dijo: "no, es que hoy el profesor me preguntó que, si yo me depilaba" y, entonces, pues ella quedó como un poco choqueada y todas las mujeres que estábamos dentro del salón aún también, pues respondieron como a regañadientes. E6 (91-99)

Sobre las PE de los estudiantes, se pudieron identificar dos tipos en sus entrevistas: PE guiadas por el docente y PE con instrumentos diseñados por los estudiantes.

4.1.5. ***Tipo 1: Prácticas evaluativas guiadas por el docente***

Este tipo de PE de los estudiantes surge a partir de dos 'haceres' que son guiados por el docente. En primer lugar, los estudiantes revisan el trabajo de sus compañeros y dan sus apreciaciones con una nota apreciativa (dicho trabajo es propuesto por el docente). A continuación, dos segmentos de la entrevista de una estudiante que ilustra cómo era el procedimiento.

28) […] el profesor nos hizo hacer un trabajo en grupo. Nosotros teníamos que diseñar las clases y explicar, más o menos, las teorías y los relatos o textos que cada quien elaboraba. No los revisaba directamente el profesor, sino nosotros lo revisábamos y les dábamos nuestras propias apreciaciones […] Nosotros teníamos que recibir todos los textos, leerlos, revisarlos, encontrar coincidencias, también resaltar en amarillito y en azul y dar con una nota apreciativa que el profesor iba a comparar con la nota que él pondría. E9 (58-62/ 247-251)

En segundo lugar, se identifica que los estudiantes evalúan su propio desempeño en la asignatura a través de actividades propuestas por el docente. El siguiente fragmento muestra cómo, a partir de preguntas orientadoras propuestas por el docente, los estudiantes debían evaluarse a sí mismos, al mismo tiempo, que el profesor cumplía con el *arreglo socio- político* de asignar una calificación.

29) la última clase cada persona estuvo encargada a partir de unas preguntadas orientadoras, […] las preguntas eran de tipo: ¿cómo se sintió con el curso?, ¿qué cree que se puede cambiar? Yo creo que el profesor también valoró qué nos gustaba y qué no nos gustaba de su clase, ¿cómo fue su propio proceso de aprendizaje en el aula?, si usted elabora los trabajos, si fue puntual en las tareas, si trajo algo que aportó a las conversaciones y ya usted se da una nota cuantitativa de su propio proceso […] E3 (269-277)

Aun así, los estudiantes que hacen referencia a tipo de prácticas piensan ('decires' de los estudiantes) que la elección de la forma de evaluar debería ser consensuada con ellos.

30) […] yo lo complementaría, tal vez, con una reflexión colectiva, es decir, que ella también nos permita, desde un principio, saber cómo nos gustaría que nos evaluarán, para complementarlos con su visión de evaluación y así volverlo más colectivo. E5 (587-590)

De igual manera, estos estudiantes afirman ('decires') que la autoevaluación favorece su formación como docentes. El siguiente estudiante hace una reflexión al respecto.

31) […] me parece importante que una persona tenga la capacidad, en nuestro caso de lenguas extranjeras, de hacer que un estudiante se mire a sí mismo, hacia dentro y evalúe su proceso, qué le falta, qué está por mejorar y que eso también contribuye a mi práctica como docente […] digamos que, en el campo de lenguas extranjeras, como profesor, sí me parece importante conocer la opinión del estudiante, cómo se siente aprendiendo. E3 (421-428)

En cuanto a las 'relaciones' que caracterizan este tipo de PE de los estudiantes, una estudiante manifiesta que existe un interés de ayudarse entre compañeros, aconsejándose y favoreciéndose en la calificación, cuando se evaluaban entre ellos.

32) Éramos críticos, pero no criticones. Éramos críticos chéveres, sí, para ayudar a los demás porque todos queríamos pasar con buena nota, porque todos queríamos darnos consejos. E5 (168-171)

*4.1.6. **Tipo 2: Prácticas evaluativas con instrumentos diseñados por los estudiantes***

El otro tipo de PE que surgió del análisis de las entrevistas con los estudiantes se dio en una sola ocasión. Aunque tiene similitudes con el primer tipo de PE de estudiantes, ya que los estudiantes también se evalúan entre sí y a sí mismos (autoevaluación), se diferencia, específicamente, en que, para llevar a cabo la evaluación entre pares, los instrumentos de evaluación son diseñados y planeados por el estudiante y no, por el profesor. Así lo describe una estudiante, quien afirma que

sus compañeros realizaron (‘haceres’) una competencia entre grupos como instrumento de evaluación.

33) […] algunas personas de nuestro mismo grupo planeaban una competencia, un quiz, entonces […] nos dividían en dos grupos y hacían preguntas y cada grupo pasaba a alguien al tablero. El primero que contestara, el que contestara bien, entonces, el que ganaba, sacaba esta nota y el que perdía esta otra. E4 (173-178)

Así mismo, la entrevistada manifiesta que los estudiantes llevaban a cabo (‘haceres’) una reflexión acerca de sus desempeños como docente, la transformaban en una nota, para así cumplir, también, con otra solicitud en el *arreglo socio-político*: evaluar al docente, al mismo tiempo que valoraban su proceso en la formación como profesores de lenguas extranjeras *(arreglo cultural-discursivo).*

34) ese día nos hizo el dibujo de un triángulo, entonces nos hizo pensar, cómo crees que estas con tu uso de lengua, cómo crees que estas a la hora de planear una clase, cómo crees que estas a la hora de dar una clase y nos hacía ponernos una nota […] era una reflexión acerca de nuestro proceso o como estábamos a la hora de dar una clase. E4 (128-136)

En el siguiente fragmento se presentan los ‘decires’ de la estudiante en PE con respecto a su autoevaluación. Ella justifica la nota puesta por ella misma, al valorar su aprendizaje, su esfuerzo y las habilidades faltantes en relación con el quehacer docente.

35) […] pensé: “al ponerme entre 4,0 y 4,5 en la autoevaluación como que siento que sí aprendí muchas cosas, y que en realidad me esforcé y que gracias a la clase como que ahora entiendo mucho mejor la enseñanza de lengua extranjera” […], pero, pues, obviamente, me faltaban algunas cosas que, de hecho, las hablábamos con el profesor, como seguridad, manejo de la clase y de pronto mejorar algunas cosas de lengua […] E4 (264-269)

Por último, la estudiante, al valorar las actividades evaluativas propuestas por sus compañeros de clase, piensa que la evaluación es difícil y puede llegar a ser injusta con los compañeros que saben. El siguiente apartado muestra los ‘decires’ de la estudiante en torno a los ‘haceres’ evaluativos de sus compañeros y la preocupación por aquellos que saben, pero no tienen una buena calificación (‘relaciones’).

36) yo pensaba que era un poco difícil evaluar otra vez en competencias, porque los que pierden, muchas veces, no es porque no sepan. Entonces, en ese no estaba tan de acuerdo y sí pensaba en cómo hacer en una competencia para saber qué nota se merece, la persona que perdió. Para saber, qué sabe la persona, si no alcanzó a competir más. E4 (298-303)

A continuación, se resumen en la Tabla 5, los hallazgos sobre PE de profesores y estudiantes encontrados en las entrevistas de los estudiantes.

Tabla 5: Prácticas evaluativas descritas por los estudiantes

Prácticas evaluativas descritas por los estudiantes								
	Prácticas evaluativas de profesores					**Prácticas evaluativas estudiantes**		
		(Tipo 1) PE en torno a la calificación	**(Tipo 2) PE asimétricas con predominio del proceso**	**(Tipo 3) PE consensuadas**	**(Tipo 4) PE con foco en la memorización de contenidos**		**(Tipo 1) PE guiadas por el docente**	**(Tipo 2) PE con instrumentos diseñados por los estudiantes**
Dimensión individual	Decires de los P	El P tiene el conocimiento/sabe qué necesitan los E para ser buenos P en el futuro.	El P considera que lo más importante es el proceso de aprendizaje del E.	El P cree que la participación del E en la evaluación es crucial para su proceso de formativo como docente - aplicación de lo aprendido	El P dice a la E que debe escribir más o tendrá mala nota. El Profesor busca que el E replique la información vista en lecturas.	Decires de los E	Los E piensan que la elección de lo relacionado en la evaluación debe ser conjunta con los P. Los E piensan que la autoevaluación sirve para mejorar como docente de lengua extranjera.	La E piensa que en su autoevaluación debe tener en cuenta su aprendizaje, su esfuerzo y habilidades en cuanto a la docencia. La E piensa que la evaluación es difícil y puede llegar a ser injusta.
	Haceres de los P	El P solicita tareas y trabajos; algunas veces no retroalimenta; no proporciona criterios de evaluación; califica asistencia, participación en clase, compromiso.	Retroalimenta a los E. No solo califica, sino que realiza una evaluación cualitativa. El P Proporciona criterios de evaluación elegidos por él. Evalúa: comprensión de los temas y capacidades del E.	El P asigna a los E para que preparen una clase. El P realiza retroalimentación junto a los estudiantes. El P hace la calificación como un formalismo. El control de las notas lo delega a un estudiante. Se evalúa desempeño del estudiante como profesor.	El P pone lecturas el tema y a la semana hace un examen de ese tema (memoria). Los criterios de evaluación no son claros. Los exámenes son improvisados. Se utiliza la calificación como amenaza (poder).	Haceres de los E	Los E evalúan el desempeño de sus compañeros y dar una retroalimentación y una calificación con un instrumento propuesto por el P. Los E se autoevalúan y hace una reflexión acerca de su desempeño en el curso.	Los E elaboran los instrumentos para evaluar a sus compañeros. Los E hace una reflexión de su desempeño como profesor.
	Relaciones de los P	Relación asimétrica/ no se cuestionan las decisiones del docente	Relación asimétrica/ distancia y jerarquía/ Posibilita que el E evalúe, esto favorece a *relaciones* más horizontales.	Relación más horizontal/se dialoga con cada uno de los E sobre su desempeño como profesor	Relación del P depende de una respuesta positiva del E a sus demandas. El P hace comentarios no acordes a las E	Relaciones de los E	Ayuda entre compañeros en cuanto a consejos y notas.	Preocupación por la mala calificación de algunos compañeros en la coevaluación.
		El más recurrente	Menos recurrente	1 caso	1 caso		3 casos	1 caso
Dimensión social	Arreglos C-D	Se evalúa para que el estudiante sea un buen profesor.						
	Arreglos M-E	Algunos estudiantes manifiestan que los salones de clases eran incómodos, sin mobiliario adecuado con condiciones de temperatura. La clase social económica predominante es la media						
	Arreglos S-P	Normatividad sobre evaluación UNAL, cumplir con una calificación.						

4.2. Prácticas evaluativas descritas por los profesores

En el análisis de las entrevistas a los docentes fue posible establecer diferentes *arreglos cultural-discursivos, material-económicos* y *socio-políticos* que configuran los tipos de PE descritas por ellos, así como aquellas concernientes a sus discentes. Para empezar, al igual que fue mencionado en los tipos de PE descritas por los estudiantes, se evidencia un *arreglo social político* referente a los lineamientos de la Universidad en cuanto a la calificación. Los profesores participantes coinciden con los estudiantes en que dicho arreglo configura sus PE. Así lo describe una profesora.

37) Yo no puedo poner en la evaluación que es muy creativo, no puedo dar evaluación cualitativa, ¡no! tengo que ponerle un número, me toca y en la universidad sería muy loco decir, es muy creativo, necesita reforzar en estos temas, tiene que buscar su camino por este lado. […] pero el sistema está así […]. P3 (574-581)

Igualmente, otro docente hace una crítica a la falta de lineamientos por parte de la Universidad sobre evaluación. Manifiesta que solo existen lineamientos para la calificación.

38) aquí en la universidad estamos jodidos porque lo único que hay respecto a evaluación es lo que está en el acuerdo 008 en el estatuto estudiantil y no es de evaluación, es de calificación, no se dice nada más. P1 (489-491).

Uno de los lineamientos de la Universidad con respecto a la evaluación es el numeral 4 del artículo 44 del Acuerdo 008 de 2008 del Consejo Superior Universitario (CSU). Este numeral dice que "un estudiante de pregrado pierde la calidad de estudiante al presentar un Promedio Aritmético Ponderado Acumulado (P.A.P.A) menor que tres puntos cero (3.0)". Este *arreglo social político* también tiene una gran influencia en el comportamiento de los estudiantes, ya que los estudiantes buscan tener buenas calificaciones para mantener su cupo en la universidad. Con respecto a esto, en el siguiente fragmento un docente manifiesta que, a veces, los estudiantes negocian para mejorar sus calificaciones y no perder el cupo en la universidad.

39) algunos empiezan a negociar, para ver cómo mejoran el PAPA […] porque perdieron las otras materias, perdieron, no sé, que se van a quedar por fuera por promedio bajo. P1 (311-314)

Otro *arreglo social político* identificado consiste en la ausencia de un seguimiento por parte de la Universidad a las PE de los profesores. Así lo manifiesta un profesor en el siguiente apartado. Manifiesta que la Universidad no le pide informes ni le hace seguimiento a su forma de evaluar.

40) […] la universidad nunca me ha pedido unos informes de cómo evalúo, ni está haciendo, hasta donde yo tengo entendido, una tabulación en estos 10 años de cómo evalúo a los estudiantes. P4 (570-572).

No obstante, es importante aclarar que el artículo 28 del Acuerdo número 035 de 2002 del CSU estipula que se debe realizar una evaluación integral anual del personal académico. Dicha evaluación debe ser realizada, teniendo en cuenta el informe de autoevaluación llevado a cabo por el mismo docente, el informe del director de la respectiva Unidad de Gestión Académico-Administrativa Básica (UAB), la evaluación colectiva de la respectiva Unidad, las evaluaciones periódicas de productividad y méritos establecidas por la ley y las evaluaciones realizadas por los estudiantes a cargo.

Por otro lado, de acuerdo con la información suministrada por los docentes entrevistados y en relación con los *arreglos material-económicos,* la carrera de Filología e Idiomas tiene estudiantes de todas las clases socioeconómicas. Sin embargo, se afirma que la que predomina en sus asignaturas es la clase media. La información suministrada por los profesores es semejante a la proporcionada por la Universidad (véase figura 2, pág. 84) y por los estudiantes.

41) […] yo vi chicos […] que vivían hacia las afueras de la ciudad, tal vez un estrato dos, incluso uno, […] había personas que venían, […] que su familia vivía afuera y ellos estaban viviendo aquí solos, que ya eso genera una condición económica totalmente diferente. Como también vi chicos que uno decía, "ok, son personas más o menos acomodadas", que sus padres les ayudan […] Entonces, a mí se me haría que es muy repartido, muy diverso. […] Tal vez el estrato medio, la (clase) media es la que más accede a la Universidad, […] P2 (422-431).

Sin embargo, algunos profesores manifiestan que existen estudiantes que tienen inconvenientes económicos para conseguir los materiales con los que se les evalúa en clase.

42) uno me dijo “profe, es que las copias”, por ejemplo, “yo no tengo el dinero para las copias, para leer los textos” P7 (261-263)

Otros docentes afirman que hay estudiantes de altos recursos que tienen una mejor formación escolar por su condición económica.

43) […] últimamente en la universidad, […] hay unos (estudiantes) que han llegado de condiciones socioeconómicas mejores […] los jóvenes de colegios digamos, de estratos 4, 5. Ellos reciben buena formación que les permite entrar aquí, pero sus papás tienen para pagar una universidad privada, […]. vienen con un bagaje más fuerte, niveles de inglés más sólidos, pero eso también habla de su pasado escolar […] Yo tengo unos estudiantes que hablan mejor inglés que uno, es decir, yo sé que hay chinos que estudiaron en colegio bilingüe, ya tienen un bagaje cultural fuerte. P3 (94-108).

Este *arreglo material-económico* condiciona las prácticas docentes, en general y por supuesto, también las PE. Al respecto afirma Gómez (2004):

> Se debe tener presente, a la hora de hablar de calidad, que los insumos educativos —el nivel educativo de los padres, el entorno social donde se vive, los antecedentes culturales y socioeconómicos de los compañeros con que se estudia, la nutrición, los textos escolares, la preparación de los maestros y el acceso a nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, etc.— determinan el rendimiento escolar (p.85).

Otro *arreglo material-económico* en el que ocurren las PE de los profesores es el de la planta física (el estado de los salones de clase). De acuerdo con la información suministrada por los docentes, los salones presentan incomodidades para llevar a cabo sus PE y prácticas docentes, en general. Algunos afirman que estos son incómodos para los estudiantes, aunque presentan más comodidades para los profesores. Manifiestan que las aulas no son funcionales para la clase y que hay circunstancias variadas y condiciones no adecuadas para llevar a cabo el proceso evaluativo. Una docente relata un poco estas condiciones.

44) Cuando nos toca en el edificio de postgrados, ahí sí que es peor, es rígido totalmente. Los asientos son dispuestos como en auditorios. Entonces, no son puestos para dictar clase, no son un salón de clase, pero nos toca acomodarnos. P5 (353-356)

En las asignaturas de *Fundamentos de la Educación* y *Psicología y Educación*, los profesores aseveran que hay estudiantes de los tres programas, incluso a veces se inscriben personas de otras carreras, como los son Psicología, Fonoaudiología y Filología Clásica. Por otro

lado, en las asignaturas propias de cada idioma, solo asisten estudiantes que pertenecen a cada énfasis. No obstante, gracias a las entrevistas a los profesores, se pudo establecer que, en las asignaturas en las que participan los estudiantes de los tres idiomas, la lengua es el español. Por otro lado, en las asignaturas propias de cada lengua (inglés, francés y alemán) el idioma principal es el que enseñarán los futuros licenciados. Sin embargo, en algunas circunstancias especiales se acude al español para poderse comunicar. Todos estos son *arreglos cultural-discursivos* en las que ocurren las PE de los profesores. Una docente de las asignaturas del idioma alemán nos describe cómo su práctica docente es configurada por estos arreglos.

45) Siempre es alemán nunca se habla español […] por ahí algún comentario de un chiste, una palabra. A veces el estudiante siente que no le sale la palabra, entonces dice la palabra español, entonces ahí se cambia el alemán. Pero se trata de hablar la mayoría del tiempo en alemán. P7 (109-113)

Al igual que con los tipos de PE descritas por los estudiantes, se evidencia, en las entrevistas de los docentes, el *arreglo cultural discursivo* referente al interés de que el estudiante tenga una formación adecuada para ser profesor. Sin embargo, de un lado, los profesores manifiestan que existen falencias en el componente pedagógico del programa que no favorecen esta disposición.

46) […], ellos van a ser docentes. De algún modo, debe haber un entrenamiento, antes de irse afrontar lo que, pues en realidad es el oficio de ser profesor. Entonces, ahí el único inconveniente que yo veo y que lo he dicho durante todo el tiempo que he trabajado acá, es que necesitamos un semestre más, porque van a ser profesores, pero nuestro componente pedagógico es muy pobre. La Universidad o nuestros estudiantes en las tres lenguas se destacan por su parte lingüística, tienen un muy buen nivel lingüístico pero muy pobre en pedagogía. P5 (107-114).

De otro lado, y en concordancia con lo expuesto anteriormente, un profesor expresa que en la carrera no hay una asignatura donde los estudiantes puedan ver la teoría concerniente a la evaluación.

47) puede que ellos no vean aquí una materia que se llame evaluación y donde estudien la teoría de la evaluación. P3 (683-685).

Otro *arreglo cultural-discursivo* identificado en el análisis de las entrevistas a los docentes, está relacionado con la falta de interés de algunos estudiantes pertenecientes al programa, en llegar

a ser profesores. El siguiente fragmento ilustra los ‘decires’ de una docente y muestra un diálogo con sus estudiantes, en donde explora sus intereses.

48) […] yo también exploro qué quieren y diría que más de la mitad todavía no tiene claro, si quieren ser maestros o no. Igual yo les digo, “yo sé que usted no tiene claro todavía, si quiere ser profesor de lengua. Les anticipo que les va tocar y sobre todo en la práctica, y ahí necesitamos que ustedes tengan elementos para que pueden desenvolverse bien” P3 (276-281)

Arreglos cultural-discursivos, material-económicos y social-políticos como los mencionados configuran las PE de los profesores participantes en el estudio. En cuanto a la dimensión individual de estas PE, el análisis de sus entrevistas permitió identificar cuatro tipos de PE: PE incongruentes, PE consensuadas, PE con énfasis en la planeación de clase por parte de los estudiantes y PE en torno a la lectoescritura.

4.2.1. ***Tipo 1: Prácticas evaluativas incongruentes***

El primer tipo de PE de profesores identificado en el análisis de las entrevistas a los docentes participantes se caracteriza por una incongruencia entre sus ‘decires’ y sus ‘haceres’. Los siguientes fragmentos de la entrevista de un docente entrevistado ilustran este tipo de PE.

49) la evaluación de preferencia, […] la verdadera evaluación es la autoevaluación, o sea, quién sabe cómo va su proceso de aprendizaje, más que él, que está aprendiendo. Es él el que tiene que decir si ha avanzado, si ha retrocedido, si ha logrado los objetivos, si tenía unas expectativas y si le están cumpliendo […]. P1 (366-373)

Igualmente, este docente piensa (‘decires) que la evaluación debe ser procesual, con criterios, instrumentos y objetivos claros.

50) evaluar es un proceso, y evaluar necesita criterios, necesita tener claro objetivos, el objeto de la evaluación, los medios de la evaluación, los instrumentos, todo… P1 (506-509)

Sin embargo, el docente es consciente que, en sus ‘haceres’ en la asignatura, no propicia la participación de los estudiantes en su evaluación. A continuación, un apartado de la entrevista en donde él hace la reflexión y afirma que debe mejorar en este aspecto.

51) Quizás el reto sería, dejarle al estudiante la posibilidad de que construya sus propios instrumentos de autoevaluación, fomentar también la coevaluación, porque la tenemos todavía muy abandonada. P1 (552-555)

A pesar de haber dicho que la evaluación debía ser clara, manifiesta que los estudiantes están todo el tiempo a la expectativa de cómo será la calificación en la asignatura. Sin embargo, como se ilustra en el siguiente fragmento, el docente acepta la falla y resalta que debe mejorar en este aspecto.

52) eso quizá es una falla mía, sí, yo sé que tengo todavía que mejorar en la sistematización de la evaluación y en involucrar más al evaluado en su proceso mismo. Yo ya he desarrollado algunos, pero, a veces, para cada proceso hay que diseñar uno nuevo y no he tenido tiempo de hacerlo. Pero sé que debo diseñar unos instrumentos de autoevaluación que debo compartir con el estudiante, donde él tenga más claro todo, en qué debe estar parándole bolas […] Aquí me ha faltado construir eso. P1 (521-529)

Entre sus 'haceres', el profesor valora la participación de los estudiantes para, después, ponderar una calificación y, así, cumplir con este *arreglo socio-político* dispuesto en la Universidad. Lo plantea así.

53) […] voy haciendo seguimiento a los estudiantes, quién participa, quién no participa y la calidad en la participación, buena, regular, se desvió del tema, es pertinente, etc., ahí va uno estableciendo sus intereses y yo les voy haciendo todo el seguimiento. Así al final hago una planilla con todas las actividades que hicimos, lo que ellos crearon, las participaciones que hicieron, etc., y pondero un numero de 0 a 5. E1 (301-307)

En cuanto a las 'relaciones' se evidencian que son asimétricas, como lo manifiesta el docente.

54) Generalmente, en esos niveles, es difícil que ellos reaccionen, entonces, los de primero aceptan. […] de todas formas, hay un condicionamiento tan grande por el sistema, donde finalmente ellos saben que el que debe poner las reglas es el profesor, ellos lo asumen así. P1 (337-341)

4.2.2. ***Tipo 2: Prácticas evaluativas consensuadas***

Al analizar las entrevistas a los docentes, sus 'decires', 'haceres' y 'relaciones', fue posible identificar un tipo de PE que tiene las mismas características del tipo 3 descrito por los estudiantes. En primera instancia, se identifica que los 'decires' de los docentes a sus estudiantes en cuanto a

la evaluación son los mismos. Como se puede evidenciar en el siguiente fragmento, se le dice al estudiante que debe evaluarse a sí mismo antes de evaluar a los demás y 'hacer' una reflexión propia como asunto concerniente a la profesión docente *(arreglo cultural-discursivo)*.

55) porque yo les digo a ellos, "ustedes como pedagogos tienen que saber, cómo se evalúan así mismos, para poder estar evaluando a los demás y tienen que tener responsabilidad de reflexión". […] yo lo que hago es decirles a ellos, "usted: mire y se hace su propia valoración de quién es". Yo lo invito a hacer ese trabajo porque ese trabajo tiene que hacerlo como pedagogo […] P4 (456-459/770-774)

También se identificó que los docentes de este tipo de PE tienen una preferencia por la evaluación cualitativa sobre la cuantitativa. Así lo demuestra el siguiente apartado en el que el docente manifiesta ('decires') que se debe cualificar y no, cuantificar.

56) Evaluar y calificar son cosas muy diferentes […] pienso que la evaluación tiene que ser formativa, pero también tiene que abrir voluntades y que ellos puedan decir cualitativamente "estoy acá" y es más importante cualificarlo que cuantificarlo. Todo el mundo te cuantifica, pero muy pocas personas te llegan a cualificar por práctica. P4 (745-750)

De igual modo, entre los 'haceres' propios de este tipo de PE, se evidencia en los dos casos encontrados, que la elección y creación de criterios de evaluación se hace con los estudiantes.

57) hay una serie de criterios; tú creas los criterios con ellos. Lo ideal es crear las reglas del juego con ellos siempre […] Esos criterios tú lo puedes hacer en conjunto, […], tú lo haces en conjunto, tú los dices, "están de acuerdo, no están de acuerdo" o los empiezas a crear. […]. P6 (607-610/ 629 -630)

Igualmente, como lo muestra el siguiente apartado, los docentes afirman que entre sus 'haceres' se evalúa con el estudiante su capacidad para aplicar lo aprendido en su futuro como profesor *(arreglo cultural-discursivo)*. A continuación, un fragmento, en donde la docente explica lo que se tiene en cuenta a la hora de evaluar.

58) […] quiero ver lo que pasa en ti, cómo entras y cómo sales y yo podría hacer solo quices, exámenes, "coja una hoja, respóndame esta pregunta" y ya. ¡No! necesito capacidad de trabajo, hacer una ficha se demora mucho tiempo y, sobre todo, cuando uno está aprendiendo. Entonces, ¿cuáles son tus capacidades de trabajo?, ¿qué tanta resistencia tienes al estrés?, ¿qué vas hacer, por ejemplo, a nivel de paciencia, cuando tengas un grupo y que no lo puedas controlar? […] P6 (684-690)

En el análisis, se pudo identificar que, a diferencia del tipo de PE incongruentes, los ‘haceres’ van en concordancia con los ‘decires’. Por un lado, como se evidencia en el siguiente fragmento, el profesor propicia la reflexión y la autoevaluación.

59) al final de cada curso ellos hacen una evaluación que es un triángulo que yo les enseño y, con base en ese triángulo, me entrega una reflexión personal de todo su proceso. P4 (460-463)

Por otro lado, también se propicia la evaluación entre pares o coevaluación. Así lo manifiestan los docentes, en los siguientes fragmentos. Cabe aclarar, que las características y los detalles de este tipo de PE serán descritas más adelante desde la perspectiva de los estudiantes participantes.

60) Entonces se hace esa coevaluación. Entonces, en la coevaluación, entre todos, como son grupos pequeños, entonces, es más fácil […] P6 (458-460/)

61) […] se hace mucho “peer review”, yo trabajo mucho, evaluación entre pares […] P4 (493-495)

Por último, se identifica, que las ‘relaciones’ son horizontales, incluso como se expresa en el siguiente apartado, se trata llevar una relación de colegas.

62) La relación que yo trato de llevar es ya de colega a colega, como personas adultas, personas que tienen que responder ante una realidad, una realidad que es social, una realidad que también tiene que ver con el ámbito laboral y las responsabilidades que tú, como profesor, tienes hacia a ti mismo y hacia los demás. P6 (7-11)

Igualmente, se evidencia en el análisis de las entrevistas a estos docentes que se mantiene un diálogo abierto en todos los aspectos de la clase, incluso en la evaluación. Un docente lo describe así.

63) hay un diálogo, hay un diálogo abierto en realidad y el estudiante dice que, “desde mi práctica, yo no lo veo así”, y, entonces, le digo que lo miramos desde su práctica a ver cómo sería, que no hay una sola manera de hacer pedagogía. P4 (425-428)

4.2.3. Tipo 3: Prácticas evaluativas basadas en la planeación de clase realizada por los estudiantes

Este tipo de PE de los profesores es el más recurrente en las entrevistas a los docentes participantes. La primera característica que se evidencia es que los docentes piensan (‘decires’) que la evaluación es importante porque da información de cómo va el proceso de aprendizaje. A continuación, un apartado de una entrevista de una docente que refleja su reflexión acerca de la evaluación.

64) es importante cuando uno aprende algo, saber en qué está en ese momento de aprendizaje y ahí entra a jugar un gran papel la evaluación. “yo estoy aquí, aquí lo aprendí, no lo aprendí” […], es decir, es una necesidad para mí, sea didáctica, o sea francés, aprender a coser, lo que sea… tiene que haber un momento de evaluación de lo que se haga. Eso es muy importante y, cuando uno se forma como profesor o en lo que se forme, es muy importante tener esos momentos de evaluación para saber dónde está uno en ese proceso. P5 (747-754)

El siguiente fragmento ilustra otro de los ‘decires’ identificado en este tipo de PE. Los docentes piensan que se debe tener en cuenta el esfuerzo del estudiante en la evaluación. En este caso la docente manifiesta que los grupos que leen, que se preparan o han cumplido con las tareas deben tener una mejor evaluación.

65) De pronto, el grupo que fue más flojo a ese sí, yo digo ese grupo no le puso tanto empeño, como que no leyeron mucho. Eso sí se tiene que notar un poco más en la evaluación, pero los grupos que se esfuerzan, que leen, que se preparan, que tengan buenos argumentos, que hayan cumplido con las tareas, con esos debe ser diferente […] P3 (387-391)

En cuanto a los criterios de evaluación, se pudo evidenciar en el análisis, que son compartidos con los estudiantes; sin embargo, en este tipo de PE son escogidos unilateralmente por el docente. Esto puede ilustrarse en el siguiente fragmento.

66) Yo decidí los criterios porque nosotros acá tenemos autonomía en diseñar los programas […] cada profesor es autónomo en su clase, respetando pues obviamente unos “guidelines” (parámetros) P8 (431-436)

Se pudo establecer que los instrumentos de evaluación en este tipo de PE son variados, sin embargo, existe una preferencia porque los estudiantes preparen y dicten una clase a sus

compañeros. En los siguientes fragmentos, la docente explica cómo se debía 'hacer' dicha actividad.

67) Y, al fin, los estudiantes deben diseñar, deben preparar una clase de 45 minutos […] (25-26) y también a mí me parece muy interesante que ellos empiecen a desarrollar, desde el inicio del curso, ejercicios, porque al final tiene que dictar una clase, tienen que preparar una clase de 45 minutos. […] Acordamos que ellos preparaban 45 minutos y dictaban 30. P7 (25-26/77-80/334-335)

Al revisar y analizar detalladamente las manifestaciones de las cuatro profesoras identificadas en este tipo de PE, existe un instrumento de evaluación utilizado en cada idioma (inglés, francés y alemán) para la planeación de clase. De acuerdo con las docentes, son documentos utilizados por los estudiantes-profesores para planear la clase, en los cuales los docentes revisan y evalúan con el objetivo de hacerse una idea de cómo está estructurada la sesión. En primer lugar, se muestra la explicación hecha, por una docente de didáctica de la lengua inglesa, de este documento denominado 'plan de clase' [lesson plan] que es utilizado como instrumento de evaluación.

68) Para el proyecto final, el 'lesson plan' es de dos, no es individual, porque hay que discutirlo. Ahí tiene que entregar una planeación general, individual le pongo una condición, que tiene que tener tres cosas hechas mínimas y eso sí lo calificó individual, lo que el estudiante haya hecho solito. Por ejemplo, una lectura del método y las razones, en los objetivos ¿Qué paso y por qué? […] en el 'lesson plan', él tiene que decir qué método, algo de presentación inicial, decirme yo voy a usar estos métodos, por estas razones P3 (448-456/468-470)

Por otro lado, en didáctica de la lengua francesa se hace alusión a 'la ficha pedagógica' [fiche pédagogique].

69) Entonces, la ficha pedagógica es una plantilla de la clase, pero también, demuestra el porqué de la clase y al ver una ficha pedagógica uno puede ver el pensamiento básicamente del maestro que quiere lograr con esa clase desde el tiempo que quiere usar para cada actividad, desde por qué esa actividad se puede conectar con la otra actividad, y qué quieres lograr con estas actividades. P5 (100-105).

Por último, en didáctica de la lengua alemana se habla de 'boceto de enseñanza' [Lehrskizze].

70) 30% es la preparación y el desarrollo de la clase que ellos tienen a cargo. […] Ellos tienen que preparar una clase para un nivel A1. P7 (329-330). ellos tienen que preparar un formato (Lehrskizze) de clase y presentarlo ante sus compañeros, ese es el 30%. P7 (332-334).

Es importante destacar que, a primera vista, parecen ser instrumentos muy parecidos, sin embargo, al traducir cada uno de ellos al español, se vislumbran diferencias sutiles que pueden conllevar a cambios más significativos. Por esta razón, en esta investigación no es posible saber si es el mismo instrumento y lo que cambia es la traducción, o si, por el contrario, existen diferencias notables en cada uno de los documentos de cada lengua. Para tal fin, sería pertinente tener conocimiento amplio de los tres idiomas y revisar detalladamente cada ejemplar con el objetivo de encontrar diferencias y similitudes. No obstante, queda claro en el análisis, que los tres son documentos que son utilizados para la planeación de clase.

Por otro lado, se pudo evidenciar en el análisis que, en este tipo de PE, se propicia la autoevaluación (‘hacer’), pero no es algo constante, sino un ejercicio más de la clase. A continuación, un fragmento de una docente en donde se puede ilustrar lo anteriormente descrito.

71) Al ‘lesson plan’ le pongo como una columnita chiquita de algo de metacognición, pero en realidad esa autoevaluación es en la tarea final., porque en el ‘lesson plan’ (planeación de clase) hay como unas columnas que van como un proceso metacognitivo, es corto […] pero esa autoevaluación es corta, no es permanente. Yo los hago reflexionar al comienzo, cuando les preguntó qué se enseña, para qué se enseña y al final. (534-536/548-551)

Igualmente, como lo muestra el siguiente fragmento, se propicia la retroalimentación entre estudiantes (‘hacer’), como forma de coevaluación.

72) Los compañeros después de la presentación y de los ejercicios, deben dar una retroalimentación a su compañero, por grupos. Yo también lo hago, pero lo que trato de hacer es que no sea solamente yo la que está dando todo el tiempo la retroalimentación, yo la que está evaluando, sino que los estudiantes también tengan una participación en ese aspecto. P7 (36-41)

Por último, se identifica que las ‘relaciones’ en este tipo de PE son asimétricas, en las que el profesor es quien tiene la última palabra. Sin embargo, se evidencia también que se escuchan

las propuestas del estudiante y el profesor decide si la acepta o no. A manera de ejemplo, se presenta el siguiente fragmento en donde se ilustra una negociación estudiante-profesor.

73) y les decía bueno, "si haces tal cosa, entonces, yo te doy la oportunidad que me presentes el trabajo que no me trajiste ese día, pues se lo califico sobre cuatro […] P8 (168-172)

4.2.4. ***Tipo 4: Prácticas evaluativas en torno a la lectoescritura***

Este último tipo de PE fue identificado en un solo caso. De acuerdo con el análisis se establece que este docente piensa ('decires') que con la manera de evaluar desarrolla en los estudiantes procesos de lectura y escritura necesarios para ser profesor. En el siguiente fragmento se ilustra su pensamiento acerca de su manera de evaluar.

74) La idea es como desarrollar procesos de escritura allí […] a través de la idea de la ponencia, la escritura y reescritura de la ponencia […] cómo enfrentarse a un texto, cómo trabajarlo argumentalmente desde la parte de ponencia de protocolo, de recoger las memorias y el ensayo final como producto digamos de discusión dentro el trabajo final […] van a ser profesores de lengua. Creo que habilidades tan básicas como lectura y escritura, sí, saber leer y escribir adecuadamente en un docente de lenguas es necesario […] (524-530/719-722)

El docente expresa que, mediante textos propuestos por él, el estudiante debe 'hacer' un escrito inicial, una exposición y un escrito final teniendo en cuenta las correcciones hechas en las dos primeras entregas. A continuación, un fragmento de la entrevista en donde se plasman los 'haceres' del docente en relación a la evaluación.

75) la evaluación tiene tres criterios fundamentales. Y es una ponencia escrita, está dividida en tres notas específicas. La primera, […], que es como el ejercicio de cómo el chico leyó el texto […] La segunda nota viene a ser, digamos la exposición, el trabajo que él realice expositivo, la manera en que él maneja el texto dentro de clase, si trae preguntas, bueno, toda esta cuestión, digamos de alguna manera, de hecho, la clase se mueve en lo que los ponentes exponen […] La tercera nota es conjunto a unas correcciones que yo les entrego de los textos de la parte escrita, más las correcciones que se hicieron dentro de la clase, ellos vuelven a hacer una segunda ponencia, vuelven a arreglar su propia ponencia […] P2 (458-475)

De estos escritos, como se muestra en el siguiente apartado, el docente evalúa en la escritura, la capacidad argumentativa, lógica y crítica del estudiante.

76) El primer nivel, es un nivel puramente formal en tanto a cuál es la estructura fundamental del ensayo […] lo que yo hago es la pura relación formal del texto. Ahí miro un poco la cuestión gramática, coherencia, la cohesión […] El segundo elemento que yo analizo es un elemento fundamentalmente lógico […] cómo estructurar argumentos y cómo no caer en falacias, y es cómo hay una secuencia lógica argumental de lo que se sostiene. El chico propone una tesis y la idea es que los argumentos corran alrededor de la misma estructura de la tesis y cómo cada argumento sostiene, por sí misma, un propio desarrollo lógico de sí mismo, desde las posturas, desde las premisas y desde ahí, cómo se llega a una conclusión, desarrollo puramente lógico de una premisa […] Y en el tercero ya viene a ser apropiación teórico-crítica […] P2 (616-640)

Otros 'haceres' identificados en la PE de este docente son la calificación de la participación y asistencia del estudiante. Al respecto un fragmento que ilustra lo anterior.

77) la última nota, bueno, la otra nota es participación y asistencia, como bueno, la interacción que ellos realizan allí, sobre todo yo miro lo que viene a ser, preguntas que ellos realizan y este tipo de cosas. P2 (496-499)

En cuanto a las 'relaciones' en su PE, como lo muestra el siguiente apartado, se identifica que son de respeto y cordialidad, sin necesidad de generar una brecha exagerada entre docente y estudiante.

78) […] Intento que sea cordial, obviamente bajo todas las cuestiones éticas de una posición docente, sí. Éticas significa como, no grados de irrespeto. Mantener, digamos, como un cierto lenguaje cordial y de respeto general, tanto de un lado como para el otro, sí, pero eso no implica que haya un lenguaje como de grandilocuencia, como de distancia […] P8 (378-382)

Finalmente, al realizar el análisis de las entrevistas de los docentes participantes para identificar los tipos de PE de sus estudiantes, se identifica que existen manifestaciones de docentes que permiten establecer que el estudiante, en la asignatura, podría no tener intervención alguna en la evaluación. Al no haber participación del discente en este aspecto, no se logran visualizar sus PE en su dimensión individual, ya que no existirían 'decires', ni 'haceres', ni 'relaciones' que las caracterizaran como PE. No obstante, en la mayoría de las entrevistas de los docentes, hay segmentos que muestran que los estudiantes tienen voz y voto en algunos aspectos evaluativos. A partir de estas declaraciones, fue posible identificar dos tipos de PE de los estudiantes, desde la perspectiva de los profesores participantes en el estudio: PE con énfasis en la reflexión y retroalimentación y PE integrales.

4.2.5. ***Tipo 1: Prácticas evaluativas con énfasis en la reflexión y retroalimentación***

Este es tipo de PE de estudiantes más recurrente en las entrevistas con los docentes. Los 'decires' de los docentes acerca de los 'haceres' de los estudiantes en torno a la evaluación, se centran en la reflexión acerca de su propio proceso de aprendizaje para, después, proporcionar una calificación de dicho proceso. Tal como lo manifiesta una docente en el siguiente fragmento, los estudiantes 'hacen' una autoevaluación, en donde reflexionan acerca de su desempeño en la asignatura, para después asignar una nota.

> 79) Se hacen su autoevaluación [...] Siempre hay algo de reflexión ¿por qué hice esto?, ¿por qué no lo hice?, ¿qué le quitaría?, ¿qué no volvería hacer? Y eso […] ellos dicen, "sí, olvidé esto, no puse esto, se me olvido tal cosa". Y otros dicen, "sí, lo tuve en cuenta, cuando dijimos tal cosa, se hizo cuando…". Y ahí ellos se van colocando una nota. P5 (405-407/552-555)

Por otro lado, se evidencia que los 'decires' de los estudiantes van orientados a la retroalimentación del trabajo de sus compañeros. Los profesores aseveran que entre los estudiantes llevan a cabo una retroalimentación positiva como también una sobre aspectos negativos. Igualmente, entre ellos se dicen lo que se hizo y lo que se aprendió del otro, qué estuvo bien y qué estuvo mal ('decires'). De igual modo, discuten entre ellos mismos lo que observaron del trabajo de sus compañeros y hacen reflexiones acerca de los trabajos realizados ('haceres'). Como lo expresa la siguiente docente, los estudiantes 'dicen a sus compañeros comentarios positivos o negativos acerca del trabajo 'hecho' en la asignatura.

> 80) Se distribuyen en grupos, por ejemplo, un grupo se concentra en el contenido, otro grupo se concentra en los medios, son cuatro, en lengua y el otro grupo o revisar cómo son los ejercicios didácticos […] ellos tienen diez minutos para discutir, qué observaron, cómo les pareció y yo les digo tengan en cuenta aspectos positivos y aspectos a mejorar […] La idea es verificar la teoría. Los compañeros después de la presentación y de los ejercicios, deben dar una retroalimentación a su compañero, por grupos […] P7 (11-14/ 36-38/47-49)

Otra característica de este tipo de PE que fue identificada en las entrevistas con los docentes, se relaciona con los 'decires' de los estudiantes a los profesores, proponiendo instrumentos de evaluación o porcentajes en la calificación. Es importante aclarar que estas

propuestas son aceptadas o rechazadas por los docentes. A continuación, un fragmento, en donde una docente manifiesta que una estudiante le propuso una actividad para ser evaluada. En este caso, la propuesta tuvo aceptación por parte de la docente.

81) […] ella misma me lo propuso, me dijo "profe es que yo trabajo en instituto y allá yo podría encuestar a los estudiantes ¿Qué piensan?" […] a ellos en los textos que yo les mande a leer, había una investigación con maestros, sobre los maestros qué pensaban de enseñar español en el salón de clase, "sería bueno preguntarles a los estudiantes", y yo le dije "pregúnteles", armemos unas peguntas cortas, usted va y les hace la encuesta, la tabula y cuando acabe el debate, usted bota esa, y nos da más elementos para conclusiones […] P3 (340-348)

En las 'relaciones' se evidencia dos situaciones diferentes. En el primer caso, como se muestra en el siguiente fragmento, cuando los estudiantes 'hacen' la retroalimentación entre ellos, son solidarios y no se 'hacen' comentarios fuertes entre sí.

82) ellos no son de lanzarse una piedra para decir que son brutos o no les gusto, no es malsano […] que se den duro entre ellos, no, ellos son más bien solidarios. P6 (599-602)

En el otro caso, se identifica que pueden existir discusiones entre los estudiantes debido a intereses diversos en cuanto a la evaluación. Por ejemplo, la siguiente docente manifiesta que hubo un conflicto entre sus estudiantes por querer llevar a cabo instrumentos diferentes de evaluación.

83) había un sector de la clase que quería hacer micro enseñanza, simulacros de enseñanza, pero un sector no y ellos pertenecían al sector del no, y se levantaron y me dijeron, "a mí eso no me gusta", bueno gritaron y de todo, fue bastante agresivo, insolente, pero se levantó un estudiante y le dijo, "¡qué pena!, pero nosotros si queremos y Mónica está aquí para eso, así que hacemos eso" P5 (362-367)

4.2.6. ***Tipo 2: Prácticas evaluativas integrales***

El otro tipo de PE de estudiantes descrito tiene algunas características semejantes al anteriormente descrito. Sin embargo, fueron identificados otros componentes adicionales que no fueron mencionados por el resto de docentes. En primer lugar, se evidencia que también existe la reflexión personal y la retroalimentación grupal establecida en el primer tipo de prácticas. En el siguiente fragmento, el docente describe los 'haceres' de los estudiantes en la evaluación.

84) hacemos la reflexión personal de como empecé, cómo estoy, la reflexión grupal de cómo vamos y esa es una reflexión personal de qué tanto personalmente han podido, o sea, es en realidad integral, y yo lo llamaría integral. Yo no sigo un modelo específico de evaluación, se hace toda la evaluación […] la reflexiva, la heteroevaluación, todas esas evaluaciones se hacen, se hace mucho "peer review", yo trabajo mucho, evaluación entre pares. P4 (488-494)

No obstante, como lo muestra el siguiente fragmento en la entrevista con el docente, los estudiantes comprendieron ('decires') que la evaluación debe ser para ellos y no para la Universidad.

85) […] ellos (los estudiantes) entendieron que la evaluación es para ellos mismos, que no es para mí, ni para la Universidad, ni yo los tengo entre ojos, ni absolutamente nada, ellos mismos hacen sus reflexiones. P4 (588-591)

Igualmente, el docente informa que los estudiantes 'dicen' al principio del semestre cómo quieren ser evaluados y llega a consensos en torno a la evaluación.

86) el estudiante a principió de semestre dice, "no quiero que me evalúen" así y logramos llegar a un consenso se retiran unas cosas y se añaden otras. P4 (528-531)

Uno de los 'haceres' diferentes, identificados en este tipo de PE, es referente al *arreglo socio-político* concerniente a la calificación. Según el docente, las notas son registradas y guardadas por los estudiantes. Al respecto, él afirma que ellos llevan las calificaciones, sin importar que estas sean positivas o negativas. A continuación, segmentos de la entrevista relacionadas con este aspecto.

87) Los estudiantes, ¡te vas a sorprender!, en realidad llevan las notas tal como son, no falta el desordenado, pero eso no es porque estén en contra del procedimiento como tal, sino que en realidad su capacidad para autogestionarse es diferente, pero ellos llevan sus notas y la entregan con la fecha, nombre de la actividad y la nota. Me han mostrado los uno, uno cinco, los dos y los cinco que se sacan […] no todo el mundo se está poniendo 4,0, si tú ves mis notas del semestre pasado, por ejemplo, esta chica quedó en 4,6 otros quedaron con un 3.1, o 3.0. Tres perdieron con 2.5, 2,4, 2,2 porque ellos mismos se dieron cuenta, no hicieron lo que tenían que hacer en esta clase. P4 (446-451/ 677-681)

Otro de los 'decires' encontrado en este tipo de PE consiste en la posibilidad que tienen los estudiantes para también criticar a la asignatura. Así lo manifiesta el docente al expresar que él

propone una actividad, en donde los estudiantes ‘dicen’ sus gustos y necesidades a mitad de semestre.

88) yo abro mucho mi asignatura a la crítica y para eso siempre tengo una actividad a mitad de semestre […] nos sentamos y hablamos y les digo, “critiquen la clase, cómo vamos” y yo tomo nota y de acuerdo con las necesidades del grupo voy cambiando, - “profe: no nos gustan esas actividades”, pongámosle esta, no les gusta esto […] P4 (464-470)

Igualmente, entre los ‘haceres’ de los estudiantes se evidencia que estos evalúan al profesor no solo con el instrumento dispuesto por la Universidad para tal fin, sino como quehacer propio de la asignatura. A continuación, un fragmento que ilustra lo anteriormente mencionado.

89) los estudiantes lo evalúan a uno, me han dicho cosas […] jamás me han dicho que no he planeado una clase […] me acuerdo que tuve acceso a esa esquela hermosísima que escribió, dijo, “Edwin tiene estas bellezas, pero Edwin también tiene estas cosas que corregir”, supremamente crítico […] P4 (843-850)[8]

Por último, se establece que las ‘relaciones’ de este tipo de PE son horizontales; incluso el docente manifiesta en el siguiente fragmento que, aunque se trabaja fuerte, existe un ambiente de camaradería.

90) Los estudiantes […] muy bien, nosotros tenemos una relación de camaradería. Yo sí te puedo decir y esto no es, porque yo acá quiera pecar de poco humilde o algo así, pero mis cursos de pedagogía son una felicidad. En realidad, son clases muy bonitas, bonitas en todo sentido. Es camaradería, es comprensión, hay trabajo fuerte […] P4 (307-311)

En la Tabla 6 se resumen los hallazgos en las entrevistas a los profesores.

[8] El nombre que aparece en el fragmento fue cambiado por uno ficticio para proteger la identidad de las personas mencionadas en la entrevista.

Tabla 6: Prácticas evaluativas descritas por los profesores

Prácticas evaluativas descritas por los profesores								
	Prácticas evaluativas de profesores					**Prácticas evaluativas estudiantes**		
		(Tipo 1) PE incongruentes	**(Tipo 2) PE consensuadas**	**(Tipo 3) PE basadas en la planeación de clase realizada por los estudiantes**.	**(Tipo 4) PE en torno a la lectoescritura**		**(Tipo 1) PE con énfasis en la reflexión y la retroalimentación**	**(Tipo 2) PE integrales**
Dimensión individual	Decires de los P	El P piensa que la evaluación debe ser procesual, progresiva, con criterios en donde el E se evalúe así mismo y que contribuya a su aprendizaje.	El P dice al E que deben evaluarse a sí mismos para poder evaluar a los demás. El P piensa que es mejor cualificar que calificar	Los P piensan que la evaluación es importante porque da información de cómo va el proceso. Los P piensan que se debe tener en cuenta esfuerzo del E en la evaluación.	El P piensa que con la manera de evaluar desarrolla en los estudiantes procesos de lectura y escritura necesarios para ser profesor.	Decires de los E	Los E dicen a sus compañeros comentarios positivos o negativos acerca del trabajo realizado. (retroalimentación).	Los E piensan que la evaluación debe ser para ellos y no para la universidad. Los E dicen cómo quieren ser evaluado. Los E manifiestan sus gustos y necesidades en la asignatura.
	Haceres de los P	No posibilita la participación del E en la evaluación. El P no informa al E cómo evalúa. El P está pendiente de la participación en clase de los E y califica.	El P evalúa junto al E la aplicación de lo aprendido. El P elige con los E los criterios de evaluación. El P propicia la autoevaluación y la coevaluación permanente.	El P socializa los criterios de evaluación elegidos únicamente por él. El P pone a los E a planear y a dictar clase. El P solicita al E a elaborar un documento de planeación de clase (lesson plan, fiche pédagogique, Lehrskizze) El P propicia la autoevaluación y la coevaluación con algunas actividades.	El P evalúa dos escritos y una exposición de un texto. El P evalúa la capacidad argumentativa, lógica y critica del E. El P califica la asistencia y la participación del E.	Haceres de los E	Los E hacen propuestas en instrumentos de evaluación, que pueden ser rechazadas o aceptadas por el P. Los E se autoevalúan- reflexión acerca de su desempeño en la asignatura y se califican.	Los E llevan a cabo reflexiones personales y grupales. Los E llevan el registro de sus calificaciones. Los E evalúan al profesor.
	Relaciones de los P	Relación asimétrica /No hay Participación de los E en la evaluación	Relación más horizontal/Dialogo abierto sobre todos los aspectos de la clase incluida la evaluación.	Relación asimétrica / se escuchan propuestas, pero el profesor decide	Relaciones de respeto y cordialidad/El único que evalúa es el P	Relaciones de los E	Puede haber conflictos entre los E. También pueden llegar a ser solidarios.	Relaciones horizontales/ Camaradería
		1 caso	2 casos	Más recurrente	1 caso		Más recurrente	1 caso
Dimensión social	Arreglos C-D	Se evalúa para que el E sea un buen profesor- muchos E están en la carrera sin querer ser profesores/fallas en el currículo de la carrera - poca formación disciplinar en pedagogía para los E						
	Arreglos M-E	Clase social económica predominante es la media-algunos E presentan dificultades económicas para adquirir material de evaluación/E con mejores recursos tienen la posibilidad de mejor desempeño debido a que su formación escolar es mejor/ Salones de clases incómodos.						
	Arreglos S-P	Normatividad sobre evaluación UNAL, cumplir con una calificación/las calificaciones influyen las PE de los P y puede traer perjuicios a los E/la universidad no hace seguimiento a las prácticas evaluativas de los P						

5. Conclusiones

El análisis de los datos permite concluir que existen diversas PE. Aunque ocurren en el mismo sitio social y se prefiguran por los mismos *arreglos cultural-discursivos, material-económicos* y *socio-políticos,* sus 'decires', 'haceres' y 'relaciones' son diferentes. Las PE varían de acuerdo con las vivencias culturales, sociales y educativas de las personas y a su percepción del mundo (Hidalgo y Murillo, 2017). De hecho, existen diferencias entre la definición de evaluación planteada por la Universidad, cómo la conciben los profesores participantes y cómo la viven los estudiantes. Desde este punto de vista, se concluye que el concepto de evaluación es cambiante y dinámico en la formación de futuros docentes.

De igual forma, se evidencian diferencias notorias entre lo vivido y descrito con respecto a la evaluación por los docentes y los estudiantes participantes de las asignaturas del componente pedagógico de este programa. En primer lugar, se evidencia que, contrariamente a lo dicho por los docentes, cuya mayoría está preocupada porque los discentes desarrollen la capacidad de planear y dirigir clases en una lengua extranjera, los estudiantes expresan que la mayoría de las PE de los profesores gira en torno a la calificación. En otras palabras, los *arreglos socio-políticos* en los que ocurren sus PE determinan la mayoría de los 'haceres' como practicantes de la evaluación. Este énfasis en la calificación en las PE cotidianas en este programa de formación de profesores de lenguas extranjeras concuerda con Rodríguez et al. (2016), quienes manifiestan que la evaluación "es utilizada por docentes como una herramienta para calificar, no tanto para retroalimentar" (p.11). Por esta razón, la formación en la Universidad se torna, muchas veces, en la búsqueda insaciable de una 'nota' (calificación) y no en la búsqueda permanente de procesos de mejoramiento en el aprendizaje, la construcción de conocimientos y la formación profesional. Una

consecuencia de esta PE es que los estudiantes tienden a preocuparse por adaptarse, lo más pronto posible, a la manera de evaluar de cada docente.

No obstante, también se pone en evidencia en este estudio que los estudiantes, reconocen, en menor medida, la ocurrencia de PE con énfasis en el proceso de aprendizaje. Si bien las PE de los docentes giran en torno a las calificaciones, describen que algunos de los profesores rretroalimentan durante el proceso de aprendizaje. Como lo afirma Pérez (2007), se concibe "la evaluación como un proceso que permite valorar integralmente los procesos de aprendizaje para obtener información no sólo de los resultados, sino también de la forma en que el alumno construye el conocimiento" (p. 25). Por otro lado, también se concluye en este estudio que existen PE en las que predominan la memorización de contenidos sobre el proceso, tal y como lo señala Muñoz et al (2016).

Igualmente, se pudieron evidenciar PE principalmente prefiguradas por los *arreglos socio-políticos* en los que ocurren. Estos arreglos se manifiestan en la dimensión individual de las PE descritas por 'relaciones' de poder asimétricas entre estudiante y profesor, y *arreglos cultural-discursivos* en la comunidad de formadores de maestros, que resultan en la falta de criterios claros y preestablecidos en los 'decires' y 'haceres' de los profesores participantes. Este hallazgo disuena con lo recomendado en la comunidad científica:

> La evaluación es una oportunidad muy valiosa para reinterpretar los errores, para poder incrementar la proporción de aciertos que llevaron a obtener una calificación dada, y para ello es necesario que el docente explicite los criterios de evaluación en cada tema. (Dominighini y Cataldi, 2016, p.71)

Por otra parte, se halló que el tipo de PE menos frecuente en el estudio es aquella en la que se da diálogo abierto, en el cual la mediación y el consenso son posibles gracias a la existencia de 'relaciones' más horizontales en el acto educativo en la formación de maestros. Fomentar este tipo de PE en este programa ha sido un llamado en el campo de la formación de maestros desde finales

del siglo XX. En palabras de uno de los miembros de esta comunidad académica: “El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada” (Santos Guerra, 1993, p.26). Al respecto Torres (2010) afirma que “se corrobora que la actividad que se presenta consensuada, desde el comienzo con los estudiantes, resulta constructiva, participativa y entraña aspectos de mejora futura que incluye una autoevaluación del estudiante con respecto a su trabajo” (p.180).

La falta de PE caracterizadas por ‘relaciones’ horizontales entre profesores y estudiantes está estrechamente relacionado con que estos últimos no tienen participación ninguna en la evaluación. Por tanto, es necesario, como parte del proceso formativo de futuros docentes de lengua extranjera del país, posibilitar una mayor participación del estudiante que se forma como maestro en su propio proceso de evaluación de su aprendizaje. Ya se ha dicho, entre otras cosas, que “al involucrar al estudiante en la tarea de evaluación, le transmitimos, además de un mayor protagonismo, una responsabilidad que puede favorecer su motivación e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje individual y colectivo” (Martínez, 2016, p. 16). Además, “las PE desde formación de profesores y la alteridad deben contribuir a que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean compartidos durante todo su desarrollo, valorando el progreso de los aprendizajes a nivel colectivo e individual” (Ayala, et al., 2014, p. 41).

En cuanto a las PE de los estudiantes, se concluye en este estudio que en su mayoría están condicionadas por las PE de los docentes. Es decir, en la mayoría de los casos, para que estas existan, el docente es quien las propicia, las propone y las dirige. Así mismo, estas PE deberían basarse, principalmente, en la reflexión y la retroalimentación, procesos que hacen posible el replanteamiento y transformación de la manera en que se forman los docentes y sus prácticas.

Como lo afirma Pérez (2013) “los procesos de reflexión sobre la propia práctica constituyen un valioso camino para la incorporación de mejoras a los procesos de enseñanza” (p. 9). De la misma manera, sucede en el ámbito evaluativo, ya que los procesos de reflexión en la evaluación ayudan a mejorar las prácticas de los docentes y ayudan al éxito del aprendizaje de los estudiantes (Muñoz et al., 2016).

Por otro lado, el estudio permitió evidenciar que, si bien las PE de los profesores se basan, principalmente, en las habilidades y desempeños que tenga el estudiante para planear y dirigir una clase, ocurren en el marco de *arreglos cultural-discursivos* en los que muchos estudiantes no quieren ejercer en el futuro la labor docente. Por lo anterior, resulta necesario crear estrategias para que los estudiantes se motiven con el ejercicio docente. Adicionalmente, se recomienda una revisión en el currículo y desarrollo de este programa con el objetivo, de un lado, de fortalecer la formación disciplinar en el campo de la pedagogía de todos sus estudiantes y, de otro lado, hacer seguimiento a las PE de sus profesores para que los estudiantes puedan aprender, a través de su experiencia con sus profesores, las transformaciones que las sociedades contemporáneas demandan en términos de promover una mayor participación de los estudiantes en su propia formación como estudiante y como futuro maestro.

Este estudio, de igual forma, evidencia que existen PE incongruentes en programas como este, en las que, a pesar de que se piensa (‘decires’) que la evaluación debe ser procesual, progresiva, con criterios y en la que el estudiante se evalúe así mismo y contribuya a su aprendizaje, esto no se da en los ‘haceres’ des sus profesores. Al respecto, Hidalgo y Murillo (2017) afirman:

> sabemos que las concepciones sobre evaluación no siempre se traducen en una práctica evaluativa concreta. Así, concebir la evaluación como mejora de la evaluación no supone llevar a cabo una práctica evaluativa

> con el mismo fin, especialmente porque las políticas educativas, las directrices del centro educativo y las evaluaciones externas dirigen la evaluación desarrollada en el aula. Esto se traduce en una clara brecha entre concepciones previas y práctica evaluativa, siendo fundamental ir estrechando esa diferencia. (p. 122)

También se concluye en este estudio que no se favorece al aprendizaje de los estudiantes sobre concepciones, instrumentos, criterios y de la evaluación, en general, si estos temas no son 'vividos' en el programa. Como lo afirma Londoño (2015) "para transformar las relaciones de poder en las concepciones y prácticas evaluativas se requiere la reflexión, que se logra con aprendizaje nuevo sobre evaluación" (p. 172). Por este motivo, se debe mejorar el proceso evaluativo en las asignaturas del componente pedagógico del programa, fomentando una participación mayor del estudiante en las decisiones y en el proceso en general. Igualmente, el estudio permite afirmar que hace falta una política clara por parte de la Universidad en cuanto a la evaluación y no solo en torno a la 'nota' o a la calificación.

Por otro lado, se concluye que debe haber más acompañamiento por parte de la Universidad a las prácticas pedagógicas de los docentes, y, en particular a las PE, para que estos tengan una retroalimentación acerca de su labor docente. De igual modo, con el objetivo de articular más el programa, se hace necesario el diálogo y la reflexión entre los diferentes profesores con el fin de crear espacios para socializar sus experiencias y construir juntos bases sólidas que favorezcan la formación de docentes críticos, creativos, competentes y propositivos, que contribuyan a buscar alternativas y soluciones a las diferentes problemáticas del país. Igualmente, "se requiere estimular a los docentes comprometidos, dedicados y preocupados por la formación integral de los estudiantes" (Torres, et al, 2015, p. 150).

En cuanto a las políticas públicas en educación mencionadas en este estudio, es posible que den pautas relevantes en la formación de maestros y en su formación en el campo de la evaluación. No obstante, el discurso e ideas en las políticas públicas, como es el caso del Plan Nacional

Decenal de Educación, puedan ser relevantes, es lamentable que no se tenga evidencia empírica de su impacto en el cambio de prácticas pedagógicas, en general, y PE, en particular, en el país.

Aunque los resultados del presente estudio no tienen pretensión de ser generalizados, ofrece material empírico para describir las PE que ocurren en el sitio social de interés. El uso de la Teoría de la Arquitectura de las Prácticas (TAP) fue útil para comprender la dimensión individual de las PE, así como los diferentes tipos de arreglos dispuestos en el sitio social donde ocurren, los cuales las prefiguran.

En cuanto a la metodología adoptada, se concluye en este estudio que la combinación de la TAP y de la perspectiva teórica y recomendaciones del modelo de Carspecken (1996) para una etnografía crítica de la educación sirve para comprender, en profundidad, las PE de interés, y las prácticas educativas, en general. Por un lado, la TAP proporcionó elementos para teorizar acerca de la evaluación, la pedagogía y la educación; como lo afirma Valladares (2017),

> reconceptualiza la forma de entender la teoría y la practica; y que posiciona a esta última como unidad de análisis para un estudio (empírico, critico, interpretativo) de una educación situada, esto es, anclada en contextos locales, con arreglo a ciertos conjuntos de normas, valores y creencias que condicionan y diversifican la manera de conceptualizar la educación a través de tiempos y lugares diferentes. (p.201,202)

Por otro lado, el modelo de Carspecken facilitó la comprensión de las PE, desde las experiencias de los estudiantes y docentes participantes, promoviendo, aun mismo tiempo, procesos de reflexión sobre la evaluación. También contribuyó a identificar relaciones de poder en la evaluación, sobre las que los entrevistados fueran más conscientes acerca de sus circunstancias y sus repercusiones. Así mismo, con la adaptación de algunos elementos del modelo de etnografía crítica en educación de Carspecken (1996) fue posible identificar desde la intersubjetividad, algunas características de los reinos objetivo, subjetivo y normativo-evaluativo de los participantes de la investigación. Se pudo evidenciar sobre el primero, por ejemplo, la

manera en que las planeaciones de clase, como material físico, se constituye en el referente material de las prácticas evaluativas estudiantes. Acerca del reino subjetivo pudo establecerse que las ideas que circulan entre los estudiantes y los profesores de este programa gira en torno a una diversidad de ideas sobre cómo debe lucir un buen profesor de lenguas extranjeras. No obstante, el más interesante hallazgo está relacionado con el reino normativo-evaluativo. Este estudio de caso evidencia una permanente tensión entre las jerarquías y relaciones de poder asimétricas naturalizadas en las PE de este programa, especialmente prefiguradas por el requerimiento de emitir una calificación sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes participantes, y el tipo de relaciones que, en los discursos de los profesores formadores de futuros profesores de lenguas, 'deberían' forjarse entre estudiantes y profesores. Lo hallado sobre el reino subjetivo de los participantes permite establecer que los participantes no logran armonizar sus ideas con las PE que ocurren en el sitio social.

Por último, este estudio de caso es una invitación a profesores, estudiantes, y a la comunidad universitaria en general, a reflexionar sobre el ámbito educativo y sus problemas, a buscar nuevas alternativas, ya sean tecnológicas o metodológicas que faciliten procesos de evaluación claros, adecuados, significativos, participativos y justos. Es claro que el profesor no es el único poseedor del conocimiento; el acceso a la información está en todas partes y por medio de nuevas tecnologías, los participantes del acto educativo pueden construir participativamente nuevas comprensiones del mundo y soluciones a los diversos problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas. Es imperativo transformar las PE en el proceso de formación de maestros para que los problemas no se repliquen cuando ejerzan, sino que ellos puedan liderar los procesos de cambio educativo que se requieren para ayudar en la formación integral y fomentar el pensamiento crítico.

6. Bibliografía

Acuerdo 101 de 1977 [Consejo Superior Universitario UNAL]. “Por el cual se modifica el Reglamento Estudiantil de la Universidad Nacional de Colombia”. Consejo Superior Universitario Universidad Nacional de Colombia. 27 de octubre de 1977.

Acuerdo 04 de 1988 [Consejo Académico UNAL]. “Por el cual se reestructura el Plan de Estudios del Currículo de Pregrado en Filología e Idiomas, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas, Sede de Bogotá”. Consejo Superior Universitario Universidad Nacional de Colombia. 25 y 26 de julio de 1988.

Acuerdo 033 de 2007 [Consejo Superior Universitario UNAL]. “"Por el cual se establecen los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a través de sus programas curriculares". Consejo Superior Universitario Universidad Nacional de Colombia. 26 de noviembre de 2007.

Acuerdo 008 de 2008 [Consejo Superior Universitario UNAL]. “Por el cual se adopta el Estatuto Estudiantil de la Universidad Nacional de Colombia en sus disposiciones Académicas”. Consejo Superior Universitario Universidad Nacional de Colombia.15 de abril de 2008.

Acuerdo 215 de 2008 [Consejo Superior Universitario UNAL]. “Por el cual se modifica la estructura de los planes de estudios del programa curricular de Filología e Idiomas de la Facultad de Ciencias Humanas de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia, para ajustarse al Acuerdo 033 de 2007 del Consejo Superior Universitario". Consejo Académico Universidad Nacional de Colombia. 27 de noviembre de 2008.

Acuerdo 123 de 2013 [Consejo Superior Universitario UNAL]. “Por el cual se adopta el Estatuto de Personal Académico de la Universidad Nacional de Colombia”. Consejo Superior Universitario Universidad Nacional de Colombia. 13 de noviembre de 2013.

Acuerdo General para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera [Gobierno de la República de Colombia, & FARC-EP]. 12 de noviembre 2016. https://www.jep.gov.co/Marco%20Normativo/Normativa_v2/01%20ACUERDOS/Texto-Nuevo-Acuerdo-Final.pdf?csf=1&e=0fpYA0

Alcaraz, C. (2007). Evaluación y motivación: una influencia reciproca. En S. Pastor, S. Roca (Coordinación). XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE). Ponencia en Congreso llevado a cabo en Alicante, España.

Álvarez, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22* (3), p. 127-140.

Arce, E. (2006). La exposición oral: imperativo para los nuevos graduados. *Innovación Educativa, 6* (33), p. 25-32.

Arribas, J., Manrique, J. y Tabernero, B. (2016). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educación, 27* (1), p. 237-255.

Asociación de Profesores de la Universidad Libre (Asproul). (17 de octubre de 2017). *Texto final del Plan Decenal de Educación 2016-2026.* Recuperado de http://www.asproul.org/texto-final-del-plan-decenal-de-educacion-2016-2026

Ayala, C., Orrego, J. y Ayala, J. (2014). Las prácticas evaluativas como proceso holístico y con el otro. *Folios,* (40), p. 31-44.

Batalloso, J. (1995). ¿Es posible una evaluación democrática? o sobre la necesidad de evaluar educativamente. *Revista Aula de Innovación Educativa, 35*, p. 73-77.

Boragnio, A. (2014). Nuevas formas de abordar los trabajos etnográficos. La mirada de la etnografía crítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, (7),* p. 78-81.

Cajiao, F. (2010). *Evaluar es valorar*: *Dialogo sobre la evaluación del aprendizaje en el aula para comprender el Decreto 1290 de 2009*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Carrillo, A. (2002). La Evaluación: un Proceso en Permanente Construcción. *Actualidades Pedagógicas, N. 41,* p.1 – 11.

Carspecken, P. (1996). *Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical an Practical Guide.* New York, Estados Unidos: Routledge.

Cohen, E. y Franco, R. (1992). Evaluación de proyectos sociales. México D.F, México: Siglo veintiuno editores S.A de C.V.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education.* Nueva York, Estados Unidos de América: Routledge.

Colomer, M. (1979). Método de trabajo social. *Revista de treball social. Núm. 75,* p. 4-48.

Cronbach L., (1983). Course Improvement through Evaluation. In: Evaluation Models. *Evaluation in Education and Human Services*, vol 6. Springer, Dordrecht, p. 235-247. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-009-6669-7_6

De Zubiría, J. (28 de marzo de 2019). *La calidad de la educación, gran ausente de en el Plan de Desarrollo*. Recuperado de https://www.semana.com/educacion/articulo/la-calidad-de-la-educacion-gran-ausente-en-el-plan-de-desarrollo-por-julian-de-zubiria-samper/607078

Díaz Barriga, A. (2001). *El examen: textos para su historia y debate.* México D.F, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad/ Plaza y Valdés.

Dirección Académica UNAL Sede Bogotá (30 de octubre 2020). *Encuesta de Percepción Estudiantil del Desempeño Docente*. http://diracad.bogota.unal.edu.co/encuestapercepcion.

Dominighini, C. y Cataldi, Z. (2016). Fundamentos teóricos para la formulación de criterios de evaluación. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales, 13* (21), p. 60-72.

Edwards-Groves, C.; Kemmis, S. (2015). Pedagogy, Education and Praxis: understanding new forms of intersubjectivity through action research and practice theory. *Routledge, Educational Action Research,24* (1), p. 77-96, DOI: 10.1080/09650792.2015.1076730

Elpidia, B. (2016). Coherencia del modelo pedagógico y la evaluación del aprendizaje en una universidad en Bogotá. *Praxis Educativa, 16* (18), p. 53-70.

Escudero, J., Delfín, L. y Gutiérrez, L. (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. *Ciencia Administrativa*, 2008-1, p. 7-10.

Espinoza, M. (1986). *Evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Humanitas.

Freire, P. (2004). La importancia de leer y el proceso de liberación. Mexico D.F, Mexico: Siglo veintiuno editores S.A de C.V.

Ferrández, A. (1993). Diseño y proceso de la evaluación de adultos. La evaluación en la educación en personas adultas. Madrid, España: Diagrama.

Fitzpatrick, J., Sanders, J. y Worthen, B. (2004). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines.* (3rd ed.). Boston, Estados Unidos: Pearson Education Inc.

García, C. (2010). Evaluar lo oral. *Enunciación, 15* (21), p. 103-113.

García, M., Alvarado, J. y Jiménez A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema, 12* (2), p. 248-252.

Garzón, C. (2019). ¿Colombia responde a las exigencias de la calidad en la educación superior como pilar de crecimiento? *Revista boletín Redipe*. *8* (1), p. 122-134.

Gómez, D. (2018). *Análisis de la calidad en la educación superior pública y privada en Colombia* (Ensayo argumentativo). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.

Gómez, R. (2004). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía,* 16 (38), 75-89.

Goñi, J.Mª. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario.* Barcelona: Octaedro-ICE.

Gronlund, N., (1973). *Medición y evaluación en la enseñanza*. México D.F, México: Editorial Pax-México.

Hernández, M. (2007). Perfeccionando los exámenes escritos: reflexiones y sugerencias metodológicas. *Revista Iberoamericana de Educación, 41* (4), p. 2-25.

Hidalgo, N. y Murillo, J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE (Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación), 15* (1), p. 107-128.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1988). D. Stufflebeam (presidente), Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo. México: Editorial Trillas.

Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry, and meaning. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 209–219). Sage Publications, Inc.

Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J. y Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education, (43),* p. 154-164.

Kemmis, S., Wilkinson, J., Edward-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. y Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.

Lafourcade, P., (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid, España: Cincel.

La opinión. (10 de diciembre de 2019). *Más personas ganan un salario mínimo en Colombia.* https://www.laopinion.com.co/economia/mas-personas-ganan-un-salario-minimo-en-colombia-188466#OP

Londoño, (2015). Relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes con docentes en formación. *Entramado, 11* (1), p. 156-174. DOI: http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21123

Maccario, B. 1989. Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas. Bs.As. Ed. Lidium.

Macias, M. (2015). Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en formación profesional para el empleo. Madrid, España: Editorial Elearning S.L.

Mager, R., (1975). *Medición del intento educativo*. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.

Manrique, L. (2004). La participación de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje. *Educación, 13* (25), p. 43-60.

Martin, J.F. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia,* 14 (2), p. 4-14.

Martínez, L. (2016). *Mas allá de la calificación: Instrumentos para evaluar el aprendizaje*. Concepción, Chile: Unidad de Investigación y desarrollo docente, Universidad de Concepción.

McMillan, J; Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa 5.a edición,* España, Madrid: Pearson Educación, S. A.

Melo, L., Ramos, J. y Hernández, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y sociedad.* (*78*), p. 59 - 111. DOI: 10.13043/DYS.78.2

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013a). Política de Formación de Educadores. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_18.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013b). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf

Morales, J. (2001). La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

Morales, O., Valverde, Y. y Valverde, O. (2015). El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto. *Criterios, 22* (1), p. 155-169.

Morales, O., Valverde, Y. y Valverde, O. (2016). Evaluación y prácticas evaluativas. *Revista UNIMAR, 34*(1), p. 87-94.

Murcia, J. (1994). *Investigar para cambiar: Un enfoque sobre Investigación-acción Participante,* Colombia, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Muñoz, J., Villagra, P. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *Folios,* 44, p. 77-91.

Nevo, D. (1983). The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 53 (1), p. 117-128.

Nieto, S y Rodriguez, M. (2009). *Investigación y Evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*, España, Salamanca: Ediciones Salamanca.

Oficina de Planeación y Estadísticas Sede Bogotá (Cifras, Dirección Nacional de Planeación y Estadísticas). (28 de noviembre 2020). *Evolución histórica de la participación de estudiantes matriculados por estrato en el programa de Filología e Idiomas.* [figura 2]. Recuperado de http://planeacion.bogota.unal.edu.co/academia.html

Patiño, G. (2012). Investigación descriptiva donde el objetivo es verificar la coherencia y cohesión del programa curricular francés básico frente a la propuesta curricular de la evaluación (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods 3. Edition.* Thousand Oaks, Estados Unidos de America: Sage.

Perazzi, M., Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en las aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis Educativa. Vol. XXI, No 3,* p. 23-31.

Pérez, A. (2013). "La reflexión sobre la propia práctica en docentes universitarios como mecanismo para reducir el abandono estudiantil". *Unidad de Innovación Educativa /*

Universidad de Santiago de Chile. Clabes, tercera conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, p. 1-11.

Pérez, D. (2007). *Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos (Ralph Tyler - 1950)*. Pontificia Universidad de Chile. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/220025586_Revision_y_analisis_del_Modelo_de_Evaluacion_Orientada_en_los_Objetivos_Ralph_Tyler_-_1950

Pérez, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (48), p. 20-26. recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004803

Porto, M. (2009). Evaluación de estudiantes en la universidad de Santiago de Compostela: percepciones de Los propios alumnos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria. No* (3), p. 1-22.

Revista Portafolio. (febrero 25 de 2018). *El alto costo de las matrículas universitarias en Colombia.* https://www.portafolio.co/economia/el-alto-costo-de-las-matriculas-universitarias-514619

Posada, D. y Taborda, M. (2012). Reflexiones sobre la pertinencia de las tareas escolares: acercamientos para futuros estudios. *Uni-pluri/versidad, 12* (2), p. 22-33.

Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación? *Theoria (14)* 1, p. 27 -36.

Pulido, W. (2009). Los imaginarios de los estudiantes de sexto, séptimo y octavo semestre, de la Universidad Nacional de Colombia, de la carrera Licenciatura en Filología e Idiomas

(especialidad Francés) de la Universidad Nacional sobre evaluación (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, *núm. 14*, p. 5-40.

Resolución 2146 de 1993 [Consejo Superior Universitario UNAL]. Por la cual se reglamenta parcialmente el acuerdo No 100 de 1993 del Consejo Superior Universitario. 30 de diciembre de 1993.

Resolución 2447 de 2008 [Consejo de Facultad Ciencias Humanas UNAL sede Bogotá]. Por la cual se especifican los créditos, las agrupaciones y las asignaturas del plan de estudios del programa curricular de Filología e Idiomas de la Facultad de Ciencias Humanas de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia, para adaptarse Acuerdo 033 de 2007 del Consejo Superior Universitario.19 de diciembre de 2008.

Rodríguez, C. y Herrera, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de Caso en una asignatura. *Revista de Currículum y Formación del profesorado, 13* (2), p. 1-13.

Rodríguez, G., Ibarra, M., Gallego, B., Gómez, M., Quesada, Victoria. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la Universidad. *Relieve 18(2), art. 2*.

Rodríguez, H., Restrepo, L. y Luna, G. (2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, *20* (3), p. 1-17. DOI: http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18

Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F, México: Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Sánchez, A., Gil, D. y Martínez-Torregrosa, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 30, p. 15-26.

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa,* Colombia, Bogotá: ARFO editores e impresores LTDA.

Sanmartí, N. (2007). 10 ideas claves: evaluar para aprender. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Santos Guerra, M. (1988). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y aprendizaje*, 41, p. 143-158.

Santos Guerra, M. (1993). La evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora. *Investigación en la escuela,* N. 20, p. 23-35.

Santos Guerra, M. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión critica. *Investigación en la escuela,* N. 30, p. 5-13.

Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educacionales,* 5 (1), p. 69 – 80.

Sapiens Research. (17 de marzo 2021). *Ranking U-Sapiens 2020.* https://www.srg.com.co/lasmejoresuniversidades-usapiens

Shove, E; Pantzar, M y Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes*, Ingleterra, Londres: Sage.

Street, S. (2003). Representación y reflexividad en la (auto)etnografía crítica: ¿voces o diálogos? *Nomadas, 18,* p. 72-79.

Suárez, Z. (2012). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista Comunicación, 22* (1), p. 16-24.

Taylor, S. y Bogdan R.C. (1989). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós, Barcelona.

Tenbrink, T. (2006). Evaluación: Guía práctica para profesores. Madrid, España: Narcea, S.A de Ediciones.

Torres, A. (2010) Una reflexión pedagógica sobre la evaluación de los estudiantes para momentos de cambio. *Revista Tendencias, 11* (2), p. 175-192.

Torres, N., Ceballos, N., Rosero, M. y Pantoja R. (2015). La formación de licenciados: un dilema entre las realidades de los egresados y el deber ser en las facultades de educación. *Revista Criterios, 22* (1), p. 127,153.

Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Estados Unidos, Chicago: Chicago University.

Universidad Nacional de Colombia. (2015). *Proyecto Educativo de Programa: Autoevaluación y seguimiento de la calidad de los programas de pregrado Licenciatura en Filología e Idiomas: Alemán, Francés e Inglés*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/pep/pep_2_37.pdf

Universidad Nacional de Colombia. (2020). *Naturaleza*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://unal.edu.co/la-universidad/naturaleza.html

Universidad Nacional de Colombia (2020). *Unal en un vistazo.* Bogotá, Colombia. Recuperado de: estadísticas.unal.edu.co

Valladares, L. (2017). La "práctica educativa" y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles Educativos, 34* (158), p. 186-203.

Vargas-Jiménez, I. (2016). ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa? *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal), 20* (2), p. 1-13. DOI: http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.25

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*, España, Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Ventosa, J. (2017). Prácticas de excelencia en formación orientada a resultados: un estudio representativo de empresas del IBEX 35 (Tesis doctoral). Universitat Abat Oliba CEU. Barcelona, España.

Ventura, A. (2016). ¿Enseño como aprendí?: el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula Abierta, 44* (2), p. 91-98. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2016.05.001

Vicerrectoría Académica UNAL. (2011). *Evaluación docente integral con fines de mejoramiento. EDIFICANDO: El modelo general, los criterios, descriptores,*

perspectivas e instrumentos de evaluación (Preparado por Jairo Echeverry Raad). Recuperado de https://edificando.unal.edu.co/descargables/model-edificando.pdf

Viktorovna, M. y Arkadyevna, L. (2015). Formative Assessment as a Component of the Future English Teacher Training. *International Education Studies, 8* (8), p. 157-165. DOI: 10.5539/ies.v8n8p157

Yelon L, S., & Weinstein W, G. (1988). La Psicología en el Aula. México D.F, México: Trillas.

Yvonne, E. (1984). *Developing Homework Policies*. Washington, Estados Unidos de America: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois.

Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en la Unión-Chile* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

7. Anexos

Anexo A: Protocolo entrevistas estudiantes

Campos Temáticos	Preguntas guias	Categorias encubiertas	Preguntas de Seguimiento
Prácticas docentes Enseñanza-Aprendizaje	¿Por favor, podría contarme de una clase que para usted haya sido significativa en alguna asignatura del componente pedagógico (educación y pedagogía)?	Decires	¿Qué dijo usted? ¿Qué dijo el profesor? ¿Qué dijeron los estudiantes?
		Haceres	¿Qué hizó usted? ¿Qué hizó el profesor? ¿Qué hicieron los estudiantes?
		Relaciones	¿Cómo son las relaciones profesor-estudiante? ¿Cómo son las relaciones entre estudiantes?
		Disposiciones material-economicas	¿Cómo es el salón de clases? ¿Qué elementos se utilizan en clase? ¿Cuáles son las condiciones económicas de los estudiantes de la asignatura xxxx?
		Disposiciones cultural-discursivas	¿Qué tema se estaba viendo? ¿Qué asignatura? ¿Qué lengua se hablaba? ¿Existen algunas constumbres relacionadas con la lengua materna? ¿Existen algunas constumbres relacionadas con la lengua de enfasis?
		Disposiciones social-politicas	¿Cuál es la disposicion de los puestos en clase? ¿Cuántos estudiantes son? ¿Cuántos hombres y cuantas mujeres? ¿Hay algun miembro de alguna comunidad indigena, afordescendiente o Lgtbi? ¿Qué sucede si no estan de acuerdo con las instrucciones del docente?
Evaluación	¿Puede contarme alguna anécdota especial que haya tenido usted al ser evaluado?	Quién realiza la evaluación	¿Quién evalúa?
		Papel del estudiante en la evaluación	¿Participa el estudiante en la evaluación? ¿cómo?
		Instrumentos de evaluación	¿Cómo se evalúa?
		Función de la evaluación	¿Para quién o qué se evalúa?
		Concepción acerca de la evaluación	¿Qué se evalúa?
		Criterios de evaluación	¿Se dejó en claro como se iba a evaluar en la asignatura? ¿quién decidió esto? ¿Se utilizó alguna rejilla de evaluación?
		Factores que influyen la evaluación: actitud, compromiso, condiciones socioeconómicas, lambonería, conocimiento adquirido, capacidades de. Estudiamte, etc.	¿Qué cree que influyó en la toma de decisión acerca de la nota? Por ejemplo, actitud, compromiso, condiciones socioeconómicas, lambonería, conocimiento adquirido, capacidades de. Estudiamte
		Calificación	¿Estuvo usted de acuerdo con la nota? Si o no? ¿Porqué?
Formación docente	A proposito de todo lo que hemos hablado acerca de evaluación, ¿qué tan importante es todo esto cuando uno se esta formando como docente?	formación de habilidades pedagógicas	¿Contribuye la manera en que usted fue evaluado a su futuro como profesor de lengua estranjera? ¿cómo? ¿Por qué?
		reflexión pedagógica	¿Alguna vez se realizo en clase la reflexión de como se estaba llevando a cabo la evaluación? ¿Usted hizo por separado esa reflexión?
		Praxis educativa	¿Cambiaría la forma en que fue evaluado? ¿cómo?

Anexo B: Protocolo entrevistas profesores

Campos Temáticos	Preguntas guias	Categorias encubiertas	Preguntas de Seguimiento
Prácticas docentes	¿Por favor, podría contarme cómo es una clase que haya estado a su cargo en las asignaturas del componente pedaógico?	Decires	¿Qué dijo usted? ¿Qué dijeron los estudiantes?
		Haceres	¿Qué hizo usted? ¿Qué hicieron los estudiantes?
		Relaciones	¿Cómo son las relaciones profesor-estudiante? ¿Cómo son las relaciones entre estudiantes?
		Disposiciones material-economicas	¿Cómo es el salón de clases? ¿Qué elementos se utilizan en clase? ¿Cuáles son las condiciones económicas de los estudiantes de la asignatura xxxx?
		Disposiciones cultural-discursivas	¿Qué tema se estaba viendo? ¿Qué asignatura? ¿Qué lengua se hablaba? ¿Existen algunas constumbres relacionadas con la lengua materna? ¿Existen algunas constumbres relacionadas con la lengua de enfasis?
		Disposiciones social-políticas	¿Cuál es la disposicion de los puestos en clase? ¿Cuántos estudiantes son? ¿Cuántos hombres y cuantas mujeres? ¿Hay algun miembro de alguna comunidad indigena, afordescendiente o Lgtbi? ¿Qué sucede si no estan de acuerdo con las instrucciones del docente?
Evaluación	¿Puede contarme alguna anécdota especial que haya tenido al evaluar a los estudiantes en esta asignatura?	Quién realiza la evaluación	¿Quién evalua?
		Papel del estudiante en la evaluación	¿Participa el estudiante en la evaluación? ¿cómo?
		Función de la evaluación	¿Para qué o quién se evalúa?
		Concepción acerca de la evaluación	¿Qué se evalúa?
		Criterios de evaluación	¿Se dejó en claro como se iba a evaluar en la asignatura? ¿quién decidió esto? ¿Se utilizó alguna rejilla de evaluación?
		Instrumentos de evaluación	¿Cómo se evalua?
		Factores que influyen la evaluación: actitud, compromiso, condiciones socioeconómicas, lambonería, conocimiento adquirido, capacidades de. Estudiamte, etc.	¿Qué cree que influyó en la toma de decisión acerca de la nota? Por ejemplo, actitud, compromiso, condiciones socioeconómicas, lambonería, conocimiento adquirido, capacidades de. Estudiamte
		Calificación	¿Estuvo el estudiante de acuerdo con la nota? ¿Sí o no? ¿Porqué?
Formación docente	A proposito de todo lo que hemos hablado acerca de evaluación, ¿qué tan importante es todo esto cuando uno se esta formando como docente?	formación de habilidades pedagógicas	¿Contribuye la manera en que se evalúa al futuro de un estudiante que va a ser profesor de lengua extranjera? ¿cómo? ¿Por qué?
		reflexión pedagógica	¿Alguna vez se realizó en clase la reflexión de como se estaba llevando a cabo la evaluación? ¿Usted hizo por separado esa reflexión?
		Praxis educativa	¿Cambiaría la forma en que se evaluó? ¿cómo?
			Quiere agregar algo más a esta conversación

Anexo C: Plantilla transcripción entrevistas

Prácticas evaluativas de estudiantes y profesores en un proceso de formación de maestros: Un estudio de caso en la educación superior colombiana.

Plantilla de transcripción Audio: _____

# línea	TRANSCRIPCIÓN	COMENTARIOS ANALISTA
	(Preliminares)	
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15	I: Xxxx E:	

Anexo D: Consentimiento informado

PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE ESTUDIANTES Y PROFESORES EN UN PROCESO DE FORMACIÓN DE MAESTROS: UN ESTUDIO DE CASO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Apreciado participante:

Es un placer invitarlo a colaborar con este trabajo investigativo que sirve para optar por título de Magister en Educación en la línea de investigación Literaturas y Lenguajes. El objetivo general de esta investigación es describir las prácticas evaluativas de un grupo de estudiantes y profesores en las asignaturas del componente pedagógico de la Licenciatura en Filología e Idiomas (Inglés, Francés, Alemán) de la Universidad Nacional de Colombia.

Para lograr este objetivo, es muy importante contar con su participación en una entrevista individual que será grabada en audio y después transcrita en un Archivo de Word. La información que usted proporcione a través de esta vía, será tratada de acuerdo con las consideraciones éticas recomendadas para la realización de una etnografía crítica en educación. Estas consideraciones incluyen la protección de la identidad de los participantes, la protección de los nombres de las personas e instituciones/organizaciones que se mencionen en la recolección de la información, así como la confidencialidad que usted solicite sobre algún tipo de información.

Finalmente, agradezco escribir abajo su nombre completo con letra legible y firmar con su número de documento de identificación.

¡MUCHAS GRACIAS!

Nombre: _____

Firma: _____

Documento de identificación: _____

Fecha de la firma de este consentimiento informado: _____

Anexo E: Formato información básica de participantes

Prácticas evaluativas de estudiantes y profesores en un proceso de formación de maestros: Un estudio de caso en la educación superior colombiana.

INFORMACIÓN BÁSICA PARTICIPANTES

INFORMACIÓN PERSONAL

Nombre completo: _____

Documento de identificación: _____

Número de contacto (celular o teléfono fijo): _____

POR FAVOR, MARQUE CON UNA X Y/O RESPONDA DE MANERA CONCRETA CUANDO APLIQUE.

Edad:
Entre 15 y 20 ____
Entre 21 y 25 ____
Entre 26 y 30 ____
Entre 31 y 35 ____
Entre 36 y 40 ____
Entre 41 y 50 ____
Entre 51 y 60 ____
Más de 61 ____

Lugar de nacimiento:
Ciudad _____
Departamento/Provincia _____
País _____

Formación académica:

Pregrado _____ Terminado: SÍ___NO ____ ¿Cuál? _____

En curso: SÍ___NO____ ¿Cuál? _____

Semestre _____

Posgrado _____ Terminado: SÍ___NO ____ ¿Cuál? _____

En curso: SÍ___NO____ ¿Cuál? _____

Semestre _____

¿Se encuentra actualmente en un proceso de formación académica en el campo de la educación?

SÍ___NO ____

¿Cuál? _____