

SIGNIFICADOS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS
DOCENTES Y SU RELACIÓN CON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS
ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS DE TRABAJO SOCIAL

CLARA MARÍA TALERO GARCÍA

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2014

SIGNIFICADOS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS DOCENTES Y
SU RELACIÓN CON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS
ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS DE TRABAJO SOCIAL

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN

CLARA MARÍA TALERO GARCÍA

Asesora: Mg. ANA ELVIRA CASTAÑEDA CANTILLO

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ
2014

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	8
1.1 Antecedentes	9
1.2 Contextualización del Problema en la Fundación Universitaria Monserrate	30
1.2.1 Reseña Histórica	30
1.2.2 Direccionamiento Estratégico: Misión, Visión, Referentes	32
1.2.3 Programa de Trabajo Social	33
1.3 Objetivos	41
1.3.1 Objetivo General.....	41
1.3.2 Objetivos Específicos	41
2. MARCO REFERENCIAL	42
2.1 Construcción de Significados	42
2.1.1 Concepto de Significado	43
2.1.2 Elementos en la Construcción de Significados.....	44
2.2 Evaluación	51
2.2.1 Concepto de Evaluación	52
2.2.2 Evaluación en Educación Superior.....	59
2.2.3 Evaluación de Prácticas Profesionales	61
2.3 Aprendizaje.....	66
2.3.1 Concepto de Estilos de Aprendizaje	70

2.3.2 Estilos de Aprendizaje según Felder y Silverman 75

2.3.3 Relación Evaluación – Estilos de Aprendizaje 77

3. DISEÑO METODOLÓGICO 83

3.1 Tipo de Investigación..... 83

3.2 Método 84

3.3 Fases de la Investigación 87

3.4 Técnicas e Instrumentos para recolección de la Información 88

3.4.1 Técnicas 88

3.4.2 Instrumentos 91

3.5 Participantes 92

3.6 Recolección de la Información 93

3.7 Tratamiento y Análisis de la Información 94

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS 97

4.1 Caracterización los procesos evaluativos, desarrollados por los docentes en la práctica de formación profesional de los estudiantes. 97

4.1.1 Concepto, finalidades y funciones de la evaluación. 97

4.1.2 Modalidades de evaluación 100

4.1.3 Condiciones para la evaluación. 102

4.2 Significado de la evaluación del aprendizaje 107

4.2.1 Status Quo..... 108

4.2.2 Acontecimientos inusuales y transacción significativa. 113

4.2.3 Nuevo significado 117

4.3 Significado de estilos de aprendizaje.....	121
4.3.1 Status Quo.....	121
4.3.2 Acontecimientos inusuales, transacción significativa y nuevos significados	124
4.4 Relación entre los procesos evaluativos de los docentes y los estilos de aprendizaje de los estudiantes en práctica	128
4.5 Principios orientadores de evaluación para las prácticas de formación profesional	134
4.5.1 Preguntas-problemas a resolver.....	134
4.5.2 Principios de procedimiento.....	135
4.5.3 Líneas específicas de intervención	137
4.5.4 Diseño del sistema, puesta en práctica, análisis y mejora del mismo	140
5. CONCLUSIONES	142
BIBLIOGRAFÍA	148
ANEXOS.....	154

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se desarrolla en el marco del Programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Monserrate y pretende establecer los significados que tienen los docentes, sobre la evaluación y su relación con los estilos de aprendizaje de los estudiantes que desarrollan sus prácticas de formación profesional.

En el contexto de la Maestría de Educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, este proyecto también es elaborado como requisito para optar el título de Magíster y se ubica en la línea de investigación de Evaluación Educativa, específicamente en el campo del aprendizaje, que el Documento Introdutorio de la Maestría presenta así:

La Investigación de la evaluación del aprendizaje reconoce como ámbito o espacio típico, aquellos procesos a través de los cuales se evalúa al estudiante en función del proceso de aprendizaje. Esto demanda el conocimiento de enfoques, estrategias teóricas y metodológicas precisas, destinadas a registrar competencias y habilidades vinculadas directamente con el proceso de aprendizaje. (Universidad Santo Tomás, s.f,1 p. 38)

En ese mismo contexto, la investigación aportará en la búsqueda de respuestas a los interrogantes 3 y 8 planteados en esta línea de investigación de la Maestría. Estas preguntas son: “¿La evaluación del aprendizaje posibilita el proceso de conocimiento de los estudiantes?, La evaluación es una estrategia educativa que posibilita el aprendizaje?” (Universidad Santo Tomás, s.f,2 p. 38)

En concordancia con la línea de investigación institucional, este trabajo se ubica también en el marco del macroproyecto “Relación entre estilos de

aprendizaje y estrategias meta cognitivas para la cualificación de los procesos evaluativos”, el cual “está orientado a Comprender la relación entre los estilos de aprendizaje, procesos meta cognitivos y la evaluación del aprendizaje para fortalecer el aprovechamiento académico del estudiante desde el paradigma sistémico – constructivista” (Castañeda, 2010).

En ese sentido el propósito de la presente investigación se articula a la apuesta que hace el macroproyecto en cuanto “a explicar las tensiones que se presentan entre los estilos de aprendizaje del docente y el estudiante para aprender, formarse y evaluarse; el uso de estrategias evaluativas promotoras del rol gracias a la implementación de procesos meta cognitivos coherentes con los estilos de aprendizaje que se prefieren por unos y otros” (Castañeda, 2010).

Los resultados de ésta investigación contribuirán al fortalecimiento de la línea de investigación de la Maestría, a la construcción del conocimiento sobre el tema de evaluación, en particular desde la perspectiva de la comprensión de los significados que ésta tiene para los docentes y la forma como ello incide en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

De la misma forma, para el Programa de Trabajo Social, será un aporte para la cualificación de los procesos formativos tanto de los docentes como de los estudiantes, en tanto permitirá, que a partir de la comprensión de los significados que tiene la evaluación para los docentes, se puedan generar principios orientadores para la evaluación de las prácticas de formación profesional, acordes a las formas en que los estudiantes apropian el conocimiento y al sentido que la institución propone de los procesos evaluativos

como cultura institucional que propenda por la formación integral de profesionales idóneos.

Para cumplir con este cometido, los resultados de la investigación serán socializados al Programa en un evento académico y serán objeto de reflexión específicamente en los grupos de estudio de los profesores de práctica de formación profesional.

En esa misma línea, la experiencia que se produzca en la institución, será un aporte para la profesión del Trabajo Social específicamente en la formación de los nuevos profesionales, para lo cual se elaborará posteriormente un artículo publicable en una revista indexada, a través del cual se puedan socializar los resultados a la comunidad académica.

A continuación, en este documento se presenta el resultado de la investigación de la siguiente manera:

El primer capítulo plantea la formulación del problema partiendo de la revisión de antecedentes investigativos sobre el tema de interés; a continuación se ubica la problemática en el contexto de la Fundación Universitaria Monserrate y se hace el planteamiento de la pregunta de investigación que está sustentada en la necesidad de abordar el tema desde un proceso investigativo. El capítulo continúa con la justificación de la necesidad e importancia de la investigación y termina con la formulación del objetivo general y los objetivos específicos que la investigación pretende alcanzar.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco referencial, donde se inicia con un acercamiento al tema de la construcción de significados desde la propuesta teórica de Bruner (1991). Luego se presenta el tema de la evaluación

y dentro de ella los conceptos de evaluación formativa, evaluación en la educación superior y evaluación de las prácticas en el ciclo de la formación profesional. Finalmente, se abordará el tema de los estilos de aprendizaje en la perspectiva propuesta por Felder y Silverman (1988).

En el tercer capítulo se hace la presentación del diseño metodológico de la investigación, que es de tipo cualitativo interpretativo y utiliza el método biográfico narrativo de la educación. También en este capítulo se describen las técnicas e instrumentos para recolección de la información y la forma cómo se hará el manejo de la misma a través de la técnica de análisis de contenido.

El cuarto capítulo presenta los resultados obtenidos como respuesta a los objetivos investigativos planteados. Finalmente, en el capítulo quinto se presentan las conclusiones a las que se pueden llegar a partir del análisis realizado.

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Este capítulo presenta la formulación del problema de investigación, que comprende los siguientes elementos:

En primer lugar, se hace una reseña de antecedentes sobre el tema de evaluación del aprendizaje y la evaluación en programas de educación superior. Para ello, se realizó una búsqueda de trabajos de investigación, realizados sobre el tema en los últimos 10 años, tanto en el contexto de tesis de grado para optar el título de maestría, como de artículos académicos producto de investigaciones, en universidades nacionales e internacionales.

En este lapso, se enmarcan las reformas al tema de la evaluación, introducidas inicialmente por el decreto 230 de 2002 y posteriormente por el decreto 1290 de 2009, el cual derogó el anterior. En el primero, el capítulo II, Evaluación y promoción de los educandos, plantea como novedad la inclusión de criterios cualitativos, como escala para llevar a cabo la evaluación y la polémica promoción del 95% de los estudiantes, como criterio final del proceso.

El segundo decreto, el 1290, en el artículo 3, el numeral 1, introduce como propósito de la evaluación de los estudiantes, el “identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances” (Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290, hoja 1). Este aspecto, se relaciona directamente con uno de los ejes temáticos que son del interés de esta

investigación, como son los estilos de aprendizaje y su relación con la evaluación.

Adicionalmente, este lapso permitirá identificar las tendencias más recientes, en cuanto a la reflexión que sobre el tema de la evaluación, se ha hecho en el contexto de los programas de educación superior y en particular de trabajo social.

Para el caso de las tesis de grado, se consultaron 12 trabajos elaborados en universidades de Bogotá y respecto a artículos académicos, se tomaron en instituciones de educación superior, 4 nacionales y 8 internacionales. De estos documentos, se señalarán aquí, los puntos de encuentro y desencuentro que sus resultados permiten vislumbrar, así como la relación y aporte respecto al tema de investigación a desarrollar.

En segundo lugar, se presenta una contextualización del problema en el marco institucional de la Fundación Universitaria Monserrate y del programa de Trabajo Social específicamente, desde donde se justifica la necesidad del presente estudio y donde surge la pregunta de investigación.

El primer capítulo concluye con la formulación de los objetivos general y específicos, a través de los cuales se pretende dar respuesta, con los resultados del proceso investigativo.

1.1 Antecedentes

En la revisión documental realizada en 5 bibliotecas de universidades de Bogotá, con programas de Maestría en Educación o Docencia, se referenciaron 12 investigaciones, acerca del tema de evaluación del aprendizaje en educación

superior. Se retomaron investigaciones sobre conceptos y prácticas de evaluación, en programas de pregrado, posgrado y evaluación de prácticas de formación profesional. En la indagación se encontró:

Un primer grupo de cinco (5) tesis de maestría que tienen como eje común, la exploración sobre las prácticas evaluativas en programas de pregrado, específicamente en alguna asignatura y tienen como finalidad última el conocer la incidencia de dichas prácticas en el proceso de aprendizaje y proponer así, acciones de mejoramiento de las mismas: (1) “Criterios de evaluación en formación por proyectos para educación superior en el programa Contaduría Pública de la Institución Universitaria CESMAG (Centro de Estudios Superiores María Goretti)” (Burbano, Cabrera, Melo, 2008), (2) “Prácticas Evaluativas en Educación Física: Realidad y Perspectiva” (Cerón, Eraso, Ibarra, 2008), (3) “Prácticas evaluativas del aprendizaje en el área de diseño en la Corporación Universitaria UNITEC” (Bautista, 2006), (4) “Las Prácticas de Evaluación en el Programa de Fisioterapia de la Universidad Manuela Beltrán” (Rubiano, 2011) y (5) “Evaluación y aprendizaje de la Arquitectura. Efectos de la autoevaluación, la evaluación por pares y la evaluación por colaboración en el aprendizaje del diseño arquitectónico” (Mas, M. 2004).

En los citados trabajos, hay propuestas investigativas en torno a la parte formal de las prácticas evaluativas. Las cuatro primeras, toman como objeto de estudio las concepciones sobre evaluación, la identificación, descripción y caracterización, de los criterios de evaluación de los procesos de formación y los tipos e instrumentos utilizados por los docentes, en sus prácticas evaluativas.

Respecto a las concepciones sobre evaluación, las investigaciones citadas, evidenciaron que los docentes la entienden como un sistema coherente, relacionado con el currículo, el contexto y los fines de la educación, en donde las prácticas evaluativas deben dar participación al estudiante y en espacios de diálogo, proporcionarle información acerca de sus fortalezas y debilidades. Se evidenció así, la importancia de diferenciar los momentos de evaluación de los momentos de calificación, en aras de una evaluación formativa. En tanto, para los estudiantes, la evaluación tiene un carácter sumativo, cuyo propósito es la promoción de semestres, desligado del concepto de formación.

En cuanto a los medios de evaluación y las estrategias didácticas, se encontró confusión entre ellos. Los instrumentos de evaluación, privilegian los de tipo formal y están focalizados en los resultados, más que en los procesos de aprendizaje. La evaluación debe preguntarse también por el ser, el sentir, el actuar, el convivir, el pensar, el aprender y el emprender.

Adicionalmente la investigación realizada por Rubiano (2011), indaga por los enfoques de aprendizaje promovidos por tales prácticas evaluativas, elemento que guarda relación cercana con el interés de la presente investigación, al pretender establecer la relación entre los procesos evaluativos y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, encontrándose que el estilo que mayormente se promueve, “es el profundo, a través de diferentes estrategias y técnicas evaluativas, pretendiendo formar al estudiante como un ser reflexivo, crítico, innovador, líder en su campo y en su propia disciplina” (Rubiano, 2011, p. 102).

En los estudios mencionados, se toma en cuenta la percepción de los docentes, los estudiantes y en algunos casos también de los administrativos o directivos del programa académico. Posterior a la interpretación de la información, terminan con la elaboración de propuestas o recomendaciones, dirigidas a cualificar la evaluación de los procesos de aprendizaje, en orden a mejorar también, la calidad educativa de los programas estudiados. Entre ellas, según Rubiano (2011), se pueden señalar:

- Sustentar las estrategias evaluativas, desde enfoques de aprendizaje que conlleven a que el estudiante sea crítico, reflexivo, líder en su propia disciplina, con bases científicas, humanísticas y éticas, que garanticen un desempeño con calidad.
- Integrar las concepciones, finalidades, tipos, modos, estrategias y objeto de la evaluación, desde los estatutos o normativas institucionales.
- Vincular a los estudiantes, al proceso evaluativo, para que desarrollen habilidades propias de su disciplina y que le permitan solucionar problemas de manera crítica, reflexiva y analítica, en el medio en cual se desenvuelve.
- Promover la formación de los docentes, de forma que sus procesos de enseñanza y las estrategias de evaluación que utilicen, sean analíticos, críticos y reflexivos.

Metodológicamente, dos (2) de las investigaciones se desarrollaron desde una perspectiva interpretativa cualitativa, lo que se identifica con el interés metodológico del presente trabajo; una de ellas, se realizó mediante la

Investigación Acción Participativa y la cuarta, utilizó un método mixto cuali-cuantitativo.

En el caso de la cuarta investigación referida en este grupo, tiene una intencionalidad muy precisa, que es indagar el cambio que se da en la comprensión acerca de la evaluación y de los efectos de unas determinadas formas de evaluación, introducidas en una clase práctica, de un grupo de estudiantes de arquitectura. Para efectos de esta investigación, es interesante el abordaje de las concepciones de evaluación que se presentan en el trabajo referido y en particular se encuentra un punto de conexión y es el hecho de que la asignatura elegida fue una que tiene un componente de práctica en la arquitectura.

Es así, como los resultados de la investigación citada antes, se dirigen a la forma como los procesos evaluativos, contribuyen o no, a la cualificación de la práctica relacionada con la profesión. En ese sentido, el estudio evidenció cambios importantes en la concepción de evaluación, por parte de los estudiantes, quienes después del proceso, manifestaron una percepción de evaluación desde lo formativo y cualitativo, como parte del proceso de aprendizaje.

También se evidenciaron en el mismo estudio, 6 efectos positivos en el aprendizaje que se pueden resumir, en el aumento de la confianza en el desempeño académico, de la conciencia de calidad del trabajo, de hábitos y herramientas metacognitivas, de responsabilidad e independencia en el aprendizaje y evaluación, e incremento en la autosatisfacción y generación de mejores ambientes de aprendizaje. Otra conclusión importante, es la dicotomía

que se sigue presentando entre evaluación y calificación, en donde el autor propone una estrategia participativa y colaborativa, que pueda superar esta disyuntiva.

Un segundo grupo de investigaciones, hace referencia a las prácticas de evaluación a nivel de postgrado y el interés común es identificar las formas, instrumentos y medios de evaluación utilizados por los docentes y su incidencia en el aprendizaje.

Las investigaciones, “Caracterización de las prácticas evaluativas en el ámbito administrativo en la maestría en docencia de la Universidad de La Salle” (Benítez, Ríos, Martínez, 2007), “Las prácticas evaluativas en la especialización de ortopedia y traumatología del departamento de ortopedia de la Fundación Santa Fe de Bogotá” (Bermúdez, 2006) y “Caracterización de las prácticas evaluativas del aprendizaje realizadas por los docentes de posgrado de periodoncia, Institución Universitaria de Colegios de Colombia UNICOC, Bogotá 2010-2011” (Gómez, López, Pedroza, Sánchez, 2012), son investigaciones, que abarcan la totalidad de los programas estudiados. No toman solamente una asignatura, sino que pretenden hacer un aporte al conjunto de los programas.

El propósito final, en el caso del estudio de la maestría de La Salle, es caracterizar estas prácticas, encontrándose como resultado, diferentes conceptos de evaluación, el cumplimiento de diversas finalidades, no explicitadas ni acordadas con anticipación y diferentes objetos de evaluación: actividades, docentes, tutorías, conocimientos, metodologías.

Por su parte, en la investigación del programa de Ortopedia de la Fundación Santa Fe, que pretendía realizar un diagnóstico de las prácticas de

evaluación del aprendizaje, con el fin de caracterizar, los elementos que permitieran la construcción de un modelo de evaluación del postgrado, indagó aspectos cognoscitivos, competencias, destrezas comunicativas y clínicas, actitudes y comportamiento ético y moral.

Metodológicamente, la evaluación se da en la forma de heteroevaluación casi exclusivamente; de tipo individual, no grupal. La investigación encontró, que el proceso evaluativo adelantado es formal, pero no sistemático y concluye haciendo la propuesta de un modelo de evaluación para la especialización.

Metodológicamente, las dos investigaciones anteriores tienen una fase documental y una poblacional, lo cual posibilita la triangulación de la información y permite evidenciar, las relaciones entre los ideales propuestos en los programas y lo que efectivamente experimentan los actores en lo cotidiano de su práctica educativa.

Por su parte, la investigación realizada en UNICOC, se orientó a caracterizar las prácticas evaluativas del aprendizaje, aplicadas por los docentes de la especialización de periodoncia. Este trabajo, utilizó el método etnometodológico de observación de prácticas de Harold Garfinkel, realizando observación de clases y análisis de contenido de documentos institucionales.

La investigación concluyó, que la evaluación se realiza en lugares pedagógicos como la clase, los seminarios y la práctica en clínica, donde el estudiante es evaluado de formas diferentes, como la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación; estos procesos están sujetos a momentos o cortes definidos institucionalmente.

Los autores, concluyen que la “las prácticas evaluativas del aprendizaje en periodoncia, son predominantemente subjetivas, dependen mucho de las decisiones técnicas, cognitivas y habilidades del docente” (Gómez, López, Pedroza, Sánchez, 2012, p. 169). La investigación concluye con una propuesta para la evaluación de las competencias, señalando 2 transversales: las competencias comunicativas y las investigativas.

En el tercer grupo, están dos (2) investigaciones tituladas, “Estudio de la caracterización teórica y operacional de la evaluación de la práctica académica, del programa de Trabajo Social en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca” (Chaparro, 2002) y “Procesos evaluativos en la práctica pedagógica de los maestros en formación. Institución Educativa Normal San Carlos – La Unión Nariño” (Angulo y Martínez, 2008).

La primera, si bien es del 2002, se ha retomado porque es la única investigación hallada sobre el área de interés específicamente. Esta investigación indaga sobre los fundamentos teóricos y operacionales de la evaluación, en la práctica académica de un Programa de Trabajo Social. Parte del conocimiento de la finalidad de la evaluación del desempeño en la práctica académica, luego identifica las características aplicadas, en la evaluación del desempeño, las principales técnicas e instrumentos con los que se evalúa y termina con una propuesta de evaluación a partir de los resultados.

Aunque metodológicamente es de corte más cuantitativo y se aparta del interés interpretativo en el abordaje de la presente investigación, aporta significativamente a ésta, en cuanto a los tópicos considerados, como el identificar la finalidad de la evaluación de la práctica, las características de la

misma desde el punto de vista de los profesores y las estrategias utilizadas para posibilitar la participación de los estudiantes en la misma.

Respecto a los resultados, en la investigación referida se encontró, que la evaluación en el Programa educativo estudiado, es realizada de manera permanente y considera aspectos como los conocimientos adquiridos, las habilidades, destrezas, actitudes y valores desarrollados.

También se identificaron deficiencias, en la definición del diagnóstico académico de los estudiantes, como base de procesos de mejoramiento y se encontró también, mezcla de diferentes formas de evaluación; en cuanto a estrategias, las más comunes son la autoevaluación y la heteroevaluación, sin embargo, hay confusión frente a las pautas de aplicación de las mismas. Respecto a las características de la evaluación, se concluyó que las de más difícil cumplimiento, son la flexibilidad, objetividad e interpretación de los procesos y resultados. La investigación concluye, con la propuesta de un modelo de evaluación por competencias.

El segundo estudio señalado en este aparte, aunque tiene que ver con prácticas evaluativas en el contexto de la educación media, es relevante por cuanto lo hace referido a las prácticas de los maestros en formación y esto es asimilable al interés particular, que es la práctica de los trabajadores sociales en formación.

Esta investigación, además de describir las prácticas evaluativas y su sentido, considera un aspecto novedoso que es la caracterización del docente acompañante del proceso, lo cual es importante porque sus concepciones sobre la educación, sobre la evaluación misma, su preparación y capacitación

en ese sentido, incide de manera fundamental en el ejercicio evaluativo que hace con sus estudiantes.

Respecto a las concepciones de evaluación identificadas en la mencionada investigación, prevalecen los conceptos de herramienta, para orientar a los practicantes y proceso, para identificar fortalezas y debilidades. Se encontró también, respecto a la forma de hacer la evaluación, predominancia en la emisión de juicios valorativos, sobre todo en términos de debilidades de los practicantes. Entre los medios utilizados para evaluar, es casi que exclusivo, el uso de la observación, utilizando como instrumento, una guía de registro. En cuanto a los maestros, según lo reportado en el estudio, se evidenció poca capacitación sobre el tema de la evaluación.

Un cuarto elemento, está relacionado con la investigación titulada, “Las prácticas evaluativas de la formación profesional integral por competencias en el SENA” (Moncayo y Villamizar, 2008). Este estudio, parte de una caracterización de los propósitos y formas de evaluación de dos programas académicos y luego hace una confrontación de estos resultados, con los criterios y parámetros institucionales para la evaluación.

Como resultado, se encontró desconocimiento, en particular por parte de los estudiantes, de los derroteros institucionales establecidos para la realización de la evaluación, por lo que la eficacia del proceso se ve limitada. En el contexto de las competencias como criterio de evaluación, en los docentes no hay determinación para proponer técnicas e instrumentos de evaluación pertinentes; tampoco hay debate, ni reflexión en torno al tema. La investigación concluye señalando, la necesidad de un planteamiento de la evaluación desde

la concepción de sujeto activo y participante del proceso, y propone la metaevaluación como forma de autorregulación.

Si bien es cierto, que ésta investigación no evalúa un programa de educación superior, toca el aspecto de desempeño de los estudiantes en su área de formación práctica y tiene un tema adicional, que es la concordancia de las prácticas evaluativas de estos programas, con las orientaciones y políticas institucionales; ese es un aspecto de importancia que aporta a la presente investigación, ya que la comprensión institucional sobre el tema evaluativo, es fundamental. El estudio utiliza un enfoque mixto, que permite combinar aspectos interpretativos y también contrastar numéricamente algunos resultados.

El quinto aspecto, está relacionado con la investigación denominada, “Estado del arte de las políticas de calidad de la Educación Superior a través de los conceptos de pertinencia, evaluación, competencia y cobertura, a partir de la Ley 30 de 1992 y hasta el 2008” (Daza, Rodas, Rozo, y Silva 2009).

En este estudio hay un referente conceptual y un marco legal importante, que aporta un contexto, en el que desde la perspectiva legal, se entiende la evaluación y cómo ésta, es un componente de la calidad educativa. Ayuda también a ubicar el contexto institucional y a entender la evaluación en una perspectiva más amplia que las prácticas evaluativas y las percepciones que de ella tienen los diferentes actores que participan.

Esta investigación, se sale de los parámetros de las demás que se tomaron como referencia. Es una propuesta de estado del arte desde los conceptos mencionados y la forma en que éstos han incidido en la calidad de la

educación; para ello, hace un recorrido documental a partir de la Ley 30 de 1992 y hasta el año 2008.

En sus resultados, la investigación presenta conclusiones para cada uno de los criterios de observación estudiados. Se encontró que la política educativa en términos de evaluación, no ha sido consistente y va respondiendo a intereses de gobierno. Se evidenció la presencia de diferentes formas de evaluación: financiera, de infraestructura, académica y de procesos.

En ese sentido, la evaluación académica se orienta, hacia el desarrollo de competencias y en consecuencia, las estrategias evaluativas se encaminan a esto; reflejo de ello son las pruebas de Estado. Como forma de evaluación, se encontró que la autoevaluación es la más frecuente y apropiada a los fines de la misma. Los autores concluyen, que la evaluación como un componente de calidad y pertinencia educativa, exige un trabajo de capacitación y cualificación de los docentes y de todas las personas que intervienen en ella.

Una segunda búsqueda de antecedentes, se centró en artículos académicos, fruto de investigaciones tanto nacionales como internacionales. En cuanto a las nacionales, se encontraron 4 estudios realizados por investigadores, de las universidades de Antioquia, Javeriana de Bogotá, Rosario y La Sabana.

Estas investigaciones, abordan el tema de las prácticas de enseñanza y evaluación, desde diversas perspectivas: el estudio de la Universidad de Antioquia, caracteriza las representaciones sociales que tienen maestros y maestras de educación básica, en torno a la evaluación del aprendizaje; en ese sentido, la investigación realizada por Salinas, Isaza y Parra (2006), encontró

dos tendencias, en las cuales se pueden ubicar los significados que los profesores tienen acerca de la evaluación.

La primera tendencia identificada en el estudio citado, “referida a la medición y a la tensión-control sobre los alumnos” (p. 210), corresponde a una postura tradicional, que “devela la medición y la calificación, como aquellos principios organizadores, reguladores y estabilizadores de diversas formas de interacción, que asumen la evaluación como alternativa de control en el aula, por parte de los maestros” (p. 210). La segunda tendencia, concibe “la evaluación referida a la comprensión y a la revisión para la autorregulación” (p. 216), lo cual se relaciona con lo formativo y pedagógico como interés del acto evaluativo.

Las prácticas docentes en la enseñanza de la educación superior, es el tema de la investigación de la Universidad Javeriana. Jaramillo y Gaitán (2008), concluyen que existen significativos vacíos conceptuales e investigativos, en el campo de la caracterización de las prácticas de enseñanza en la educación superior.

El estudio en mención, destaca como conclusión, “la fecundidad de la noción de construcción metodológica, como una noción que el grupo de investigadores no asume en términos prescriptivo-normativos (modelo), sino como una expresión de las maneras de hacer, singularidades, apuestas o estilos metodológicos de los maestros, en el quehacer del aula universitaria” (p. 28). También señala la importancia de involucrar al estudiante en la construcción de propuestas metodológicas.

Por su parte, los investigadores de las Universidades de La Sabana y del Rosario, se centraron en aspectos de la evaluación propiamente dicha; la primera, desarrolla una propuesta de evaluación a partir de competencias, para un programa de pregrado específicamente. Gómez (2005) concluye, que “la evaluación de competencias de estudiantes, solo tiene sentido, si el trabajo de los docentes se orienta hacia el cambio, hacia el mejoramiento en los procesos formativos y, dentro de ellos, hacia el perfeccionamiento de las evaluaciones como instrumento de formación” (p. 64).

En ese mismo sentido, Gómez (2005) precisa, que se debe tener claridad, tanto en los procesos de enseñanza, como en los de evaluación del aprendizaje, el cual es un enfoque que se dirige, “hacia el desempeño laboral, hacia la actuación en contexto, a dar importancia a lo que se aprende, integrando contenidos con orientación hacia el aprendizaje, por medio de la solución de problemas, más que por la repetición de contenidos” (p. 64).

La segunda investigación, de la Universidad del Rosario, se centra en validar un instrumento de evaluación (CEQ), que valora la calidad de aprendizaje logrado en asignaturas específicas y el desempeño docente en ellas.

Ruiz y Schumacher (2008), concluyen que el instrumento validado, “tiene un poder expresivo adecuado, incluso después de su reformulación, para la evaluación de asignaturas individuales” (p.104) y resaltan, la importancia de poder contar, con un instrumento de evaluación, “que permita discriminar de manera adecuada, los diferentes componentes del entorno docente y que

pueda mostrar diferencias de desempeño de los programas, en relación con estos componentes” (p.104).

En términos de evaluación del aprendizaje, la investigación permitió establecer además, correlación entre diferentes componentes del instrumento, como “Buena enseñanza”, “Carga de trabajo apropiada” y “Competencias”” (p.104).

Respecto a las investigaciones internacionales, se consultaron dos (2) estudios realizados en universidades de Chile, dos (2) de México, dos (2) de España, uno (1) de Argentina y uno (1) de Uruguay. Estas investigaciones giran en torno a dos ejes temáticos principalmente: los procesos de enseñanza de los docentes y los procesos de aprendizaje y evaluación de los estudiantes.

En cuanto a los procesos de enseñanza, se encuentran las investigaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de México y la de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. En el primer caso, se abordan las creencias de los docentes, acerca de lo que debe ser su desempeño, como factor determinante de la acción pedagógica y la forma en que esto influye, en la generación de espacios exitosos para el aprendizaje.

Ponce (2008), encontró en la investigación, que aún después de que los docentes han recibido capacitación sobre el enfoque constructivista, sus creencias en torno al papel del maestro tienen una alta carga de tradicionalismo:

Las creencias constructivistas de todos los participantes fueron relativamente bajas (media de 23.60 en una posible calificación de 60). Las ideas tradicionales, de considerar al maestro “como el experto”, “como el conocedor”, y al alumno como el

“receptor” se encontraron con frecuencia. Las respuestas sobre las creencias afectivas del profesor, sobre el entusiasmo, el respeto y la preocupación por sus estudiantes, y las habilidades para motivar a los estudiantes, también estuvieron presentes en las respuestas de los profesores (p. 7).

En el caso de la investigación de la universidad argentina, Ojeda y Alcalá (2004), hacen una caracterización de la enseñanza universitaria, a partir de tres componentes básicos: la disciplina, el campo profesional y la enseñanza.

Los investigadores Ojeda y Alcalá (2004), encontraron que los programas del área de humanidades, tienen como eje el objeto disciplinar y manifiestan que desde allí, “tienen que ofrecer a los alumnos, un conjunto de estrategias de aprendizaje y estudio básicos, tales como capacidades para relacionar y comprender conocimientos, elaborar juicios críticos y habilidades de lectura y escritura” (p. 6).

En cuanto a los modos de enseñanza, que favorecen la apropiación de los conocimientos, los autores encontraron dos tendencias, una hace énfasis, “en el modelo de enseñanza de procesamiento de la información, vinculada con el aprendizaje de procedimientos, para el trabajo con la información conceptual fundamentalmente” (Ojeda y Alcalá, 2004. P:8); la otra, se inclina hacia “el modelo de enseñanza conductual, porque tiende a programar las tareas a través de pautas precisas, que los alumnos pueden realizar de modo autónomo” (Ojeda y Alcalá, 2004, p. 8).

Finalmente, se hace alusión a otros factores que pueden incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que están asociados, más a la persona del profesor: “los estilos personales de cada docente, la formación profesional y

pedagógica, la posibilidad de conformar equipos de cátedra, las condiciones de trabajo” (Ojeda y Alcalá, 2004, p. 8).

El segundo grupo de investigaciones, gira en torno a los procesos de aprendizaje y evaluación del mismo. Se encontraron, cuatro (4) estudios relacionados con los estilos de aprendizaje de los estudiantes: los de las Universidades Autónoma de Guerrero, México y de Concepción de Chile, lo hacen a partir de la propuesta teórica de Kolb; específicamente esta última lo hace con estudiantes de Trabajo Social, interés de la presente investigación.

Las otras dos investigaciones, una de la Universidad de la República de Uruguay, toma como referente la tipología de Witkin y Goodenough, y la Universidad de Chile lo hace desde la perspectiva de la Programación Neurolingüística, a partir de los planteamientos de Dilts, Todd, Robert, y Epstein.

La investigación realizada en la Universidad Autónoma de Guerrero, por Escalante, Linzaga y Escalante (2006), mostró que en estudiantes de Zootecnia de diferentes semestres, predominaron los estilos de aprendizaje Reflexivo y Pragmático; los resultados y análisis de los mismos, llevaron a que los autores plantearan conclusiones como:

- Conocer y entrenarse en los estilos de aprendizaje, que potencien y faciliten la habilidad para aprender, son pasos clave para sacar el máximo provecho y conseguir el mejor rendimiento en la formación académica.
- Los profesores, deben tomar en cuenta los estilos de aprendizaje de sus alumnos, para que, en su práctica docente, implemente metodologías que puedan dar equilibrio a los estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático, con el fin de que cada alumno, dé lo más posible de su capacidad, tanto laboral, intelectual y emocional, que hacen del individuo un ser importante y necesario, para el bien de sí mismo, de su familia, de sus compañeros y de su patria.
- Los alumnos, pueden sugerir a sus maestros, que les asignen actividades que desarrollen sus capacidades complementarias, donde puedan aplicar al mismo

tiempo los sentidos: de la vista, del oído y del tacto, con el fin de que el aprendizaje sea significativo. (p: 12)

Por su parte Witham, Mora y Sánchez (2008), en su estudio realizado en la Universidad de Concepción, con estudiante de trabajo social, pudieron obtener una visión de los estilos de aprendizaje, que caracterizan a los alumnos de primer año en la carrera y la predominancia de uno u otro estilo de aprendizaje.

En dicha investigación, se encontró también predominancia de los estilos Reflexivo y Pragmático. El primero, “refleja personas a quienes les gusta observar las experiencias desde diferentes perspectivas y analizar antes de llegar a conclusiones” (Witham, Mora y Sánchez, 2008, p. 7); el segundo, corresponde a personas, cuyo “punto fuerte es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad, con aquellas ideas y proyectos que les atraen” (Witham, Mora y Sánchez, 2008, p. 3).

Los autores concluyen, resaltando la importancia de contar con un diagnóstico inicial de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, como una estrategia, que “permite establecer planes para motivar, desarrollar y potenciar actitudes y conductas, favorables al desarrollo de procesos fundados, en la convicción de la necesidad de “aprender a aprender”” (Witham, Mora y Sánchez, 2008, p. 10).

También en torno al aprendizaje y la evaluación, se referencian dos investigaciones españolas, que abordan el papel del estudiante universitario en estos procesos; la primera, de la Universidad de Oviedo, investiga sobre la participación activa del estudiante en procesos de auto y coevaluación. Eduardo Dopico, concluye en este estudio que:

La autoevaluación y la coevaluación nos aportan información relevante para los procesos de enseñanza sobre cómo percibe el alumno su responsabilidad en la propia formación. El compromiso que adquieren al involucrarse en su formación universitaria les hace responsables personalmente de las tareas académicas derivadas de su condición. El análisis de los datos presentados muestra, tanto en las evaluaciones individuales como en las grupales, altos niveles de congruencia en la autopercepción del propio rendimiento académico, visible en el número de coincidencias en las notas que se aplican alumnos y grupos y las determinadas por el profesor (Dopico, 2010, p. 8).

También el investigador, hace alusión al papel de los diferentes actores del proceso educativo, en el tema de la evaluación; asevera que tanto docente como estudiante, deben valorar el nivel de apropiación de los conocimientos y competencias enseñadas, asignando al profesor, un rol de co-responsable y señala, que no debe ser el único que evalúe el progreso del estudiante. Con relación a ello, Dopico hace referencia a algunos autores:

Tanto las prácticas académicas de aula como la misma evaluación, tienen que orientarse al crecimiento cognitivo y al desarrollo personal de los actores involucrados en esos procesos (Hernández, 1998). Integrar a los alumnos en el proceso de evaluación es una experiencia de aprendizaje (Combariza Echeverri, 2005) que puede facilitar nuevos aprendizajes y que sitúa al alumnado ante un compromiso ético, ante la responsabilidad de analizar los propios procesos de aprendizaje (Monereo y Pozo, 2003). (Dopico, 2010, p. 9).

La segunda investigación, de la Universidad Politécnica de Valencia, plantea el aprendizaje a través de la metodología de resolución de problemas y la forma en que los estudiantes, a través de procesos de autoevaluación, generan el aprendizaje. María Ángeles Andreu-Andrés y su equipo,

implementaron la metodología mencionada, articulada en 4 variables: aprendizaje, trabajo en equipo, dificultades encontradas y aplicabilidad de lo aprendido.

Del estudio en cuestión, concluyeron que se pudo llevar “al aula, parte de la realidad que estos universitarios vivirán al finalizar sus estudios; por otro, el que los propios discentes hayan sido capaces de evaluarla y consideren que les ha proporcionado, un aprendizaje más significativo y útil, para aplicar académica y profesionalmente” (Andreu-Andrés, 2009, p. 8).

También el mismo estudio, plantea como importante, el acercamiento que ésta metodología hace al contexto real y la capacitación a los estudiantes para afrontar su futuro ejercicio profesional: “Los alumnos, como evaluadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aprenden a poner en práctica esos conocimientos, competencias, habilidades y destrezas, de manera crítica y reflexiva, lo que puede traducirse en éxito en su práctica profesional” (Andreu-Andrés, 2009, p. 8).

En general, en estas investigaciones, si bien se ha abordado el tema de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, los intereses se han dirigido a caracterizar, bien sea las prácticas pedagógicas, las prácticas evaluativas, o los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Las relaciones que se han establecido entre estos temas, se han enfocado más hacia la enseñanza-aprendizaje, las características de los estudiantes y los estilos de aprendizaje, y los estilos de aprendizaje respecto a las prácticas pedagógicas de los docentes.

Metodológicamente, muchas de las investigaciones citadas, se han centrado en la validación de algún instrumento o test. Muy pocas han hecho un

abordaje interpretativo, o han utilizado metodologías cualitativas. Tampoco hay hallazgos amplios sobre el tema de interés de esta investigación, que es la evaluación de las prácticas formativas de los estudiantes de trabajo social; al respecto, se encontraron solamente la tesis de maestría de la Universidad de La Salle relacionada atrás y la investigación de la Universidad de Concepción.

Retomando los aportes de todas estas investigaciones, son varios los aspectos que pueden identificarse como tendencias, en la comprensión del tema de la evaluación del aprendizaje. El primer tópico, gira en tono a las percepciones y significados que estudiantes y en particular los profesores, atribuyen a la evaluación, lo que determina en gran medida la forma cómo ésta se aborda, tanto desde el plano conceptual como práctico.

Un segundo aspecto, tiene que ver con la correspondencia entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y las formas de enseñanza de los docentes; también es relevante al momento de pensar en la evaluación del aprendizaje, dado que en no pocas oportunidades, los profesores desconocen, o no tienen presente este aspecto, al momento de diseñar sus estrategias, tanto de enseñanza, como de evaluación y al momento de valorar los procesos de los estudiantes, se adoptan mecanismos uniformes que no reconocen las particularidades de los procesos individuales.

Finalmente, no se pueden desconocer, las exigencias que la institucionalidad de la educación formal impone. El cumplimiento de los parámetros legales, las normas institucionales, las expectativas del medio social, los procesos de acreditación, entre otras, generan disyuntivas a la hora de querer implantar modelos evaluativos, que privilegien lo formativo y lo

pedagógico, valoren los procesos y promuevan relaciones colaborativas en el proceso de enseñanza, aprendizaje, evaluación, tanto entre pares, como entre estudiante – profesor.

Este planteamiento de la separación de las funciones pedagógica y social de la evaluación, ha sido considerado por autores como Latorre, H. y P. Suárez (2000), citado por Salinas, Isaza, y Parra (2206), quienes señalan que:

La separación de las funciones de la evaluación se refleja en cuatro puntos bastante problemáticos, sobre los cuales Latorre y Suárez (2000) se ocupan: 1) la desarticulación de las prácticas de evaluación del proceso pedagógico y de los fines de la educación; esta des-sintonía hace creer que se puede evaluar al margen de la elección de teorías, modelos y enfoques; 2) la distorsión de la evaluación, al centrarla exclusivamente en el acto terminal que califica lo que supuestamente un estudiante conoce, que no necesariamente coincide con lo real; 3) la falta de claridad sobre un método para evaluar, que logre hacer congruentes y coherentes las teorías, los modelos y los enfoques, y 4) la formación de los maestros (p. 206).

1.2 Contextualización del Problema en la Fundación Universitaria

Monserate

El contexto institucional se presenta desde tres aspectos: la reseña histórica de la Fundación, su direccionamiento estratégico, que abarca la misión, la visión y los referentes institucionales y finalmente el Programa de Trabajo Social, a partir de sus objetivos, perfiles profesional y ocupacional, el proceso de formación y la práctica de formación profesional.

1.2.1 Reseña Histórica

La Fundación Universitaria Monserate (FUM), es una institución de educación superior, que tuvo su inicio en 1948, como Instituto Familiar y Social creado por las Hijas del Corazón de María, comunidad religiosa de origen

francés, que al igual que sus Institutos de París y México, tenía el objetivo de formar a las jóvenes para la vida familiar.

Desde su origen, nace el interés y característica de la institución, por el estudio y la formación de la familia, motivación que se refleja en la transformación que tuvo en 1963, cuando tomó el nombre de Instituto de Educación Superior Familiar y Social y se creó la carrera de Licenciatura en Educación Familiar y Social, que “pretendía preparar un personal capacitado profesionalmente, en ciencias y técnicas sociofamiliares, apto para extender sus conocimientos a los diversos grupos sociales, dentro de sus propios medios: barrios, fábricas, empresas, centros educativos y parroquiales” (Fundación Universitaria Monserrate, 2003, p. 13). Más tarde, en 1985, esta licenciatura cambiaría su denominación, por Trabajo Social, nombre que hasta la fecha se mantiene.

El Instituto de Educación Superior Familiar y Social, en orden al cumplimiento de las disposiciones dadas por el Decreto 80 de 1980, cambió su razón social, tomando en 1983, el nombre de Fundación Universitaria Monserrate, reconocida legalmente por el Ministerio de Educación Nacional, con la resolución 1381 del 3 de febrero de 1983.

Actualmente, la institución cuenta con 3 Facultades, que agrupan 1 programa de maestría, 2 programas de especialización, 5 programas de pregrado y 5 programas tecnológicos.

1.2.2 Direccionamiento Estratégico: Misión, Visión, Referentes

El Proyecto Educativo Institucional (2003), señala como Misión de la Fundación Universitaria Monserrate la siguiente:

La Fundación Universitaria Monserrate al ser una institución de Educación Superior, de carácter privado, de orientación católica, dirigida por la Sociedad de las Hijas del Corazón de María, se compromete con una educación de calidad sustentada en la formación integral de personas éticas, profesionales idóneos capaces de aportar a la transformación de la sociedad y la cultura del país; comprometidos con el desarrollo de la persona, la familia y la comunidad, a través de la generación, contextualización, comunicación y aplicación del conocimiento científico, cultural y tecnológico; de acuerdo con los diferentes contextos y los desafíos de los tiempos (Fundación Universitaria Monserrate, 2003, p. 5).

Por su parte, la Visión institucional está enmarcada en un horizonte al 2013 y el Plan de Desarrollo Institucional la presenta así:

La Fundación Universitaria Monserrate, en el horizonte del año 2013, será una universidad de orientación católica, reconocida a nivel nacional por la responsabilidad e impacto social, la orientación humanística en los procesos de formación, la consolidación de comunidades académicas proyectadas nacional e internacionalmente y por ser competitiva con sus programas y servicios en diferentes contextos (Fundación Universitaria Monserrate, 2011).

La FUM, en orden a su misión, encamina su acción de acuerdo a los siguientes Referentes, que se constituyen en opciones fundamentales, que transversan todos los ámbitos institucionales:

- **ORIENTACION HUMANISTICA**, que “brinda y posibilita la perspectiva del desarrollo y promoción humana; implica el análisis permanente de la realidad social (...), proactiva de frente a los derechos humanos (...), que conlleve a la formación en deberes y compromisos socio-políticos, locales y nacionales” (Fundación Universitaria Monserrate, 2003, p. 22).
- **PERSPECTIVA SOCIAL**, que desde sus orígenes ha estado presente en el interés de contribuir activamente al desarrollo social, por lo que “el

trabajo académico, científico-tecnológico, formativo, de proyección social y gerencial, se concibe y se desarrolla desde una perspectiva, que reconoce las familias y la sociedad, como espacios vitales de realización de lo humano” (Fundación Universitaria Monserrate, 2003, p. 23).

- OPCION POR LA EDUCACION, que claramente ha sido una perspectiva fundacional y que hoy es asumida por la FUM, como “promoción humana y desarrollo de las personas, las familias, las comunidades, del capital humano de las empresas y la sociedad (...). Es formación integral porque asume al ser humano como totalidad en contextos y situaciones” (Fundación Universitaria Monserrate, 2003, p. 23-24).

1.2.3 Programa de Trabajo Social

El Programa de Trabajo Social, en la Fundación Universitaria Monserrate, nació mediante el acuerdo 120 del 27 de junio de 1985 emitido por el ICFES, que, como se mencionó antes, autorizó el cambio de denominación del Programa de Licenciatura en Educación Familiar y Social, a Trabajo Social. En el transcurso de estos 28 años, el Programa ha contado con 3 planes de estudio, de los cuales se encuentra vigente el plan elaborado en 2005. Al respecto, el Documento de Autoevaluación con fines de Acreditación del Programa (2011), precisa:

La nueva propuesta curricular, profundizó en una concepción del Trabajo Social como profesión, orientada a resolver los problemas inherentes a su objeto de estudio e intervención, entendido como el conocimiento de la persona con su problemática, en contextos específicos y el apoyo para la autopromoción individual y colectiva. La razón de ser y hacer de la profesión, se orienta a contribuir, con un enfoque promocional, al mejoramiento de la calidad de vida de la persona y la

construcción de su proyecto de vida, a partir de sus capacidades y potencialidades como ser individual y social. (p. 35)

1.2.3.1 Objetivos.

El Proyecto Educativo del Programa (2004) señala los siguientes propósitos:

- Favorecer la formación de profesionales éticos, con visión holística, conciencia de derechos sociales, sentido de identidad y amplia capacidad de gestión en los diferentes ámbitos de lo social.
- Propiciar la formación de profesionales capaces de liderar procesos de transformación de la realidad a nivel individual, familiar, grupal, comunitario y organizacional buscando el desarrollo social a nivel local, regional y nacional mediante la apropiación de habilidades para la implementación de estrategias metodológicas propias de la profesión.
- Orientar la formación de profesionales que contribuyan al fortalecimiento de la sociedad civil y el liderazgo institucional a partir de la aproximación a los diversos escenarios sociales en los cuales interviene el Trabajador Social.
- Participar en los organismos de la profesión a fin de contribuir con su desarrollo.
- Fortalecer el desarrollo de la investigación a través del trabajo investigativo orientado desde las líneas de investigación en consonancia con las políticas institucionales
- Seguir apoyando la participación de los estudiantes en organismos estudiantiles así como en eventos académicos que contribuyan a su cualificación profesional
- Continuar el trabajo con egresados a través del proyecto de vinculación laboral y de estrategias que permitan fortalecer los lazos academia-egresados-empresa. (p. 130).

1.2.3.2 Perfil Profesional y Ocupacional.

Consecuentemente con el objetivo, la misión y visión¹ del Programa, la formación ofrecida se propone lograr, que el egresado desarrolle ciertos rasgos característicos, que el Proyecto Educativo del Programa (2004) define como Perfil Profesional y Perfil Ocupacional así:

¹ MISIÓN: El Programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Monserrate, adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, tiene como misión la formación integral de profesionales en Trabajo Social: hombres y mujeres con sentido ético y en una perspectiva de desarrollo humano sostenible, fundamentándose en avances científicos de las ciencias sociales, de las ciencias humanas y de la profesión en particular, para actuar en procesos sociales que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida y a la construcción de una sociedad democrática, solidaria, pacífica, pluralista respetuosa de la persona, de la vida de la familia y de la comunidad, de acuerdo con los diferentes contextos y en función de los desafíos de los tiempos. (FUNDACION UNIVERSITARIA MONSERRATE, PEP, p. 40-41).

VISIÓN: El Programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Monserrate será reconocido públicamente por la calidad de sus egresados en los ámbitos humano, social, científico y por sus aportes al desarrollo del país y a la promoción de las comunidades. (FUNDACION UNIVERSITARIA MONSERRATE, PEP, p. 40-41).

PERFIL PROFESIONAL	PERFIL OCUPACIONAL
<p>El egresado del Programa de Trabajo Social de la F.U.M. se caracteriza por ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un profesional integral con sentido ético, visión holística del mundo, conciencia de derechos humanos y capacidad de gestión en diferentes ámbitos sociales. • Un Trabajador Social que en su quehacer, resignifica la promoción del desarrollo humano integral y sostenible, mediante el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, las familias, los grupos, las comunidades y las organizaciones. • Un Trabajador Social con identidad, que responde a las características, saberes, desempeños y actitudes propios de la profesión. • Un profesional que lee críticamente la realidad socio política, para proponer e implementar soluciones a los problemas que deterioran la calidad de vida de la población. • Personas con autonomía para tomar decisiones y para posicionarse y establecer relaciones a nivel local, nacional e internacional. • Personas comprometidas con el cambio que busca generar relaciones de convivencia y democracia para la reconstrucción del tejido social. (p. 131) 	<p>El Trabajador Social está en capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderar, gestionar y atender procesos de desarrollo y bienestar humano en diferentes campos a nivel local, regional, nacional e internacional con enfoque participativo y promocional. • Adquirir, apropiar y aplicar creativamente nuevos conocimientos, como aporte al desarrollo de la profesión, a partir de la investigación sobre teorías, contextos, campos de actuación y procesos individuales, familiares, grupales y comunitarios. • Participar en primer lugar, en la gestión de las políticas sociales y en segundo lugar, en su formulación e implementación. • Promover dinámicas y procesos de concertación y negociación, para la solución de conflictos y la búsqueda de alternativas viables de convivencia pacífica. • Promover la participación en la formulación de las políticas sociales. (p. 131)

1.2.3.3 Proceso de Formación Profesional.

La propuesta curricular 2005, explicitada en el Proyecto Educativo del Programa (2004), estructuró el plan de estudios a partir de dos Campos de Formación: “Sujeto Social en Contexto” y “Sujeto Profesional en Contexto”, que a su vez se corresponden con dos Ejes Articuladores: “Desarrollo Humano Sostenible y Convivencia Democrática” e “Interacciones Humanas y Construcción de Procesos Sociales”. A su vez, los Campos se desglosan en

seis Núcleos Temáticos², que agrupan las diferentes temáticas, que durante 8 semestres desarrollarán los estudiantes, quienes al final del proceso deberán haber cursado y aprobado 144 créditos.

Dentro del núcleo de Bases Teóricas, Metodológicas y Prácticas del Trabajo Social y la Gerencia Social, se ubican las temáticas de formación profesional específica y es allí donde se hace presente más explícitamente el componente teórico-práctico de la carrera. El Documento de Lineamientos de Proyección Social del Programa (2011), presenta el sentido del currículo en ese contexto así:

En esta propuesta, inscrita en un currículo integrado, se ha procurado fortalecer la integración teoría – práctica de la formación de los estudiantes a través de ejercicios procesuales de acercamiento a la realidad y reconocimiento del quehacer profesional desde los primeros semestres. Así que las temáticas propenden por aportar al estudiante bases teóricas sólidas sobre el campo de las Ciencias Sociales en general y sobre el saber específico³ de Trabajo Social en particular, a la vez que propicia el abordaje al ejercicio profesional inicialmente desde la observación del quehacer de Trabajadores Sociales a través de visitas institucionales y en forma gradual desde la actuación directa por parte de los estudiantes mediante el desarrollo de procesos de práctica de formación profesional. (p. 12)

En consecuencia, a través de las temáticas propuestas en el plan de estudios, para el núcleo en mención, se realizan en los tres primeros semestres, sucesivos ejercicios de “Aproximación a la Realidad”, que luego en cuarto semestre, se transforman en “Trabajo de Campo”, con el laboratorio de Trabajo

² Persona y Familia; Sociedad y Política; Sociedad y Cultura; Sociedad y Economía; Bases Teóricas, Metodológicas y Prácticas del Trabajo Social y la Gerencia Social; y Fundamentación del Conocimiento y la Cultura Investigativa.

³ Susana García Salord, hace alusión al *saber específico* como al cuerpo de conocimientos teóricos, conceptuales y metodológicos propios de la profesión y que se han construido a lo largo de la historia de la misma como producto de la reflexión de Trabajadores Sociales sobre su saber, su quehacer y la realidad. Cfr. GARCÍA SALORD, Susana. Especificidad y rol en Trabajo Social. Currículo – Saber – formación. Ed. Hvmánitas: Buenos Aires. 1995

Social Individual y Familiar I, el cual prepara de manera inmediata para el ingreso, en quinto semestre, al trabajo de campo en instituciones concretas, donde el estudiante realizará un proyecto de intervención profesional. Este proceso se mantendrá hasta octavo semestre, variando en cada semestre el nivel de intervención, de acuerdo a la temática con que se articula el trabajo de campo así:

V semestre: Trabajo Social Individual y Familiar

VI semestre: Trabajo Social de Comunidad

VII semestre: Trabajo Social de Grupo

VIII semestre: Promoción del Desarrollo Social

1.2.3.4 Práctica de Formación Profesional

La práctica de formación profesional está inscrita en la función sustantiva de Proyección Social del Programa de Trabajo Social y es entendida como:

Una actividad de tipo académico por medio de la cual el estudiante toma contacto con la realidad social de individuos, familias, grupos y comunidades, razones de ser de su formación profesional, con los campos de intervención y con las personas e instituciones que promueven programas y servicios de bienestar social y/o familiar. La experiencia de práctica, busca integrar y aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en las áreas que conforman el plan de estudios, mediante un entrenamiento profesional, que permite consolidar su proceso formativo como Trabajador Social. De otra parte, favorece el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y experiencias en la realización de funciones profesionales específicas. (Fundación Universitaria Monserrate, 2011, p. 12).

Estas prácticas, son realizadas en organizaciones públicas y privadas de diferentes sectores de la economía, que en el Programa son llamados “Campos de Práctica”, los cuales comprenden, “diversas áreas de actuación profesional, como salud, educación, protección, laboral, medio ambiente, derechos humanos, rehabilitación social y promoción comunitaria” (Fundación Universitaria Monserrate, 2011, p. 15).

Los estudiantes, de acuerdo a su nivel de práctica son ubicados en un campo de práctica y son acompañados en su proceso, por un profesor asignado por el Programa, cuyas funciones son:

- Contribuir al desarrollo de habilidades y destrezas profesionales de los estudiantes en práctica
- Programar y hacer visitas periódicas (cada 15 días) a los campos de práctica a fin de orientar el proceso de formación, objetivos, planes y actividades desarrolladas en el nivel de práctica correspondiente
- Servir de conducto regular entre coordinación de práctica y los campos de práctica
- Orientar a nivel teórico-práctico a los estudiantes en cada una de las etapas del proceso metodológico de intervención en Trabajo Social.
- Mantener comunicación constante con el coordinador de campo
- Unificar criterios de seguimiento respecto a los estudiantes con el campo de práctica
- Evaluar el proceso académico de los estudiantes en práctica de acuerdo a los criterios establecidos por el Área de Proyección Social. (Fundación Universitaria Monserrate, 2011, p. 11)

Todas estas funciones, están atravesadas por un proceso evaluativo, que si bien tiene momentos específicos, es permanente y sistemático. Para ello, el Área de Proyección Social, ha establecido unos criterios (anexo 1) y parámetros de evaluación, que permiten valorar el desempeño personal y profesional de los estudiantes.

La evaluación, entendida desde una dinámica que involucra diversos elementos, que van desde las comprensiones y significados que ésta tiene para los docentes, las formas en que aprenden los estudiantes y los contextos institucionales, entre otros, ubica el interés de esta investigación en la perspectiva de la cualificación y mejoramiento de los procesos educativos, de los trabajadores sociales que desarrollan su práctica de formación profesional.

En ese sentido, se pretende que la evaluación responda a criterios pedagógicos, que contemplen las particularidades del aprendizaje de los

estudiantes, a la vez que sea coherente con los intereses y orientaciones institucionales.

Es en este marco del Programa de Trabajo Social, en donde surge el interés de la presente investigación, dado que en el desarrollo de este proceso, la experiencia en el Programa, ha permitido ir identificando algunas dificultades e interrogantes, acerca de la forma en que se lleva a cabo la evaluación de las prácticas, en cuanto a los principios orientadores y las formas y estrategias para hacerlo.

La relación profesor-estudiante, está mediada por diferentes interacciones, entre las que llama la atención, aquella que tiene que ver con la incidencia que tienen los significados de la evaluación para los docentes, en la forma en que estos llevan a cabo sus prácticas evaluativas y la relación de ello, con las formas de aprendizaje de los estudiantes.

Surge así la pregunta de investigación:

¿Cuáles significados han construido los profesores de práctica sobre la evaluación educativa y cómo se relacionan con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, en el ciclo de formación profesional de Trabajo Social?

Este interrogante, obedece a la consideración de que la evaluación de los procesos, logros y dificultades de los estudiantes, en su desempeño durante la ejecución de sus proyectos de intervención, pasa por varios filtros que tienen que ver con los significados, que tanto estudiantes como profesores, tienen acerca del acto evaluativo y en consecuencia, con los procesos evaluativos que ellos llevan a cabo.

También inciden en la evaluación, factores asociados a las formas de enseñanza de los profesores y a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, que hacen que éstos últimos logren o no, los desempeños esperados.

Finalmente, la evaluación no puede abstraerse, también de las expectativas y exigencias sociales, que plantea la institución de educación, el sistema educativo y la sociedad en general.

Respecto a la forma en que se está llevando a cabo, la evaluación de las prácticas de formación profesional, de los estudiantes del Programa de Trabajo Social en la Fundación Universitaria Monserrate, los anteriores no son planteamientos ajenos, sino que por el contrario, son tema de permanente preocupación e interrogante, lo cual ha llevado a plantear el interés de esta investigación, en cuanto a la necesidad de comprender los significados, que tiene la evaluación para los profesores y su relación con los estilos de aprendizaje, de los estudiantes en práctica de formación profesional, con miras a proponer unos principios orientadores, que redunden en mejores desempeños personales y profesionales, de los trabajadores sociales en formación.

En consecuencia, respecto a los procesos formativos de los estudiantes, también se contribuirá de esta forma, a disminuir la pérdida de materias y la consecuente posibilidad, de deserción o pérdida de semestre de los estudiantes, dado que las temáticas asociadas a la práctica de formación profesional, no se habilitan y cuando en condición de repitente, el estudiante vuelve a perderla, ocasiona la pérdida de cupo en el Programa.

En cuanto a los procesos académicos, los resultados de la investigación, pretenden ser un insumo, para la reflexión pedagógica de los profesores a

cargo de las prácticas de formación profesional, en torno a sus prácticas evaluativas y a la manera como éstas contribuyen en el aprendizaje de los estudiantes, de manera que se puedan cualificar los procesos del área de proyección social, en perspectiva de la alta calidad del Programa.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Comprender⁴ los significados construidos por los docentes, sobre evaluación y su relación con los estilos de aprendizaje de los estudiantes en práctica de formación profesional de trabajo social.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar⁵ los procesos evaluativos desarrollados por los docentes en la práctica de formación profesional de los estudiantes.
- Analizar⁶ los significados que le atribuyen los docentes a la evaluación del aprendizaje y a los estilos de aprendizaje del estudiante.
- Establecer⁷ la relación entre los procesos evaluativos de los docentes y los estilos de aprendizaje de los estudiantes en práctica.
- Formular⁸ unos principios orientadores de evaluación para las prácticas de formación profesional.

⁴ Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua: “Entender, alcanzar, penetrar; contener, incluir en sí algo”

⁵ Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua: “Determinar los atributos peculiares de alguien o de algo, de modo que claramente se distinga de los demás”.

⁶ Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua: “Distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos”.

⁷ Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua: “Dejar demostrado y firme un principio, una teoría, una idea”.

2. MARCO REFERENCIAL

El marco referencial está estructurado a partir de tres elementos: la construcción de significados, la evaluación y el aprendizaje.

El primer aspecto, la construcción de significados, es abordado desde la perspectiva de Bruner (1995) y contiene dos tópicos: el concepto de significado y los elementos que configuran la construcción del mismo.

El segundo tema es la evaluación y aquí se desarrollan los siguientes contenidos: el concepto de evaluación y a partir de ello, la evaluación en la educación superior y la evaluación de prácticas de formación profesional.

El tercer elemento, se refiere al aprendizaje y allí se parte de su concepto, para presentar luego los estilos de aprendizaje desde la propuesta de Felder y Silverman (1988) y finalizar con la relación entre la evaluación y los estilos de aprendizaje.

2.1 Construcción de Significados

En este trabajo investigativo, se ha tomado la decisión de desarrollar el concepto de significado, desde la propuesta del psicólogo Jerome Bruner (1995), en razón a la apuesta que hace al articular la tradición psicológica, la lingüística y la investigación social, como elemento impulsor del discurso sobre los significados. El autor tiene a la base de la concepción de significado, la configuración de éste, desde el constructivismo, donde resalta el papel de las

⁸ Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua: “Expresar, manifestar. Reducir a términos claros y precisos un mandato, una proposición, una denuncia”.

narrativas, como la forma en la que las historias personales se comparten y de esta manera se van construyendo los nuevos significados. Al respecto, Zubiría (2004), señala que el constructivismo:

Como escuela de pensamiento se ha dedicado a estudiar la relación entre el conocimiento y la realidad, sustentando que la realidad se define por la construcción de significados individuales provenientes de la co-construcción del individuo con su entorno, donde la capacidad para imitar o reconocer literalmente la realidad resulta inexistente, contando únicamente con la construcción de modelos de proximidad a consecuencia de procesos de comunicación oral y/o gráfica que los individuos establecen entre sí (p. 16).

Siendo así, el horizonte epistemológico asumido por esta investigación, se identifica plenamente con la perspectiva de Bruner (1995), por lo que es conveniente su apropiación para el desarrollo del presente trabajo.

2.1.1 Concepto de Significado

Esta investigación, parte de la importancia protagónica dada al sujeto investigado, como configurador del conocimiento y en este caso Bruner (1995), concibe la construcción significativa, desde la narrativa del sujeto y de las comunidades, lo cual está en consonancia con el enfoque metodológico, pues el método adoptado para este trabajo, es el biográfico narrativo propuesto por Bolívar (2001).

En palabras de Bruner (1995), “un aspecto crítico relativo al principio organizativo de la psicología popular: el hecho de que es de naturaleza narrativa en lugar de lógica o categórica.” (p.55). En este punto, el autor ubica la psicología popular o cultural, como el status quo, o lo cotidiano del significado, es decir el punto en el cual se ingresa a la sociedad; cabe decir que para Bruner, se parte de una sociedad significativa, es decir que provee al individuo

de significados, construidos en las narrativas sociales, las cuales se configuran como una tradición.

2.1.2 Elementos en la Construcción de Significados

La cuestión, es captar la forma en que se configura un significado, para lo cual, se presenta una comprensión del pensamiento de Bruner (1995), es decir, que tomando como base el pensamiento del autor, se ha desarrollado un camino, que llamaremos la *ruta significativa*, compuesta por cuatro momentos: status quo (psicología popular o cultural, lo cotidiano), acontecimiento inusual, transacción significativa y nuevo significado.

2.1.2.1 Status quo.

Para explicar la configuración del significado, Bruner (1995) desarrolla el concepto de “psicología popular”, la cual entiende, como un “sistema mediante el cual, la gente organiza su experiencia, conocimiento y transacciones relativos al mundo social” (p.47). En este sistema, juegan un papel preponderante las creencias y deseos del individuo, los cuales se soportan en los valores y se expresan en las formas de vida y comprensiones de la realidad presentes en una cultura determinada.

Para destacar el papel de la cultura en la construcción de los significados, el autor citado parte de dos argumentos: “El primero, es que para comprender al hombre, es preciso comprender, cómo sus experiencias y sus actos están moldeados por sus estados intencionales; y el segundo, es que la forma de

esos estados intencionales, solo puede plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura” (Bruner, 1995, p. 47).

Al hablar de la cultura, la psicología popular reconoce que además del mundo interior, donde se hallan los deseos y creencias, existe un mundo fuera del individuo, que incide en la expresión de estos; este mundo es el contexto. Contexto, deseos y creencias, se afectan mutuamente, “el estado en que se encuentre el mundo, puede proporcionar razones para nuestros deseos y creencias (...); sabemos también, que nuestros deseos, pueden llevarnos a encontrar significados en contextos, en los que otros no encontrarían ninguno” (Bruner, 1995, p.53).

Se puede decir, que la psicología popular corresponde a lo esperado, o usual en los actos y el discurso de un individuo y sus significados dentro de una cultura; en palabras de Bruner (1995), “la psicología popular se encuentra investida de canonicidad” (p. 59), es decir está dada, se mantiene y se espera que dentro de esa cultura, las personas se desenvuelvan y sus actos, y el significado que se les atribuye, se adecuen a los esquemas establecidos por ella. De allí, la denominación de status quo, asignada en este trabajo a este primer componente de la llamada ruta significativa.

Ese status quo, tiene que ver con la forma en que el individuo, organiza la experiencia y en este proceso, Bruner (1995) señala dos elementos fundamentales: los marcos y la regulación afectiva.

Los marcos, permiten la caracterización, categorización e incorporación de las experiencias, a un sistema de significado construido por el individuo y en este proceso, las narrativas se constituyen en la manera, que las experiencias

se asocian significativamente, en los marcos construidos por la persona. “Si no fuésemos capaces de elaborar esos marcos, estaríamos perdidos en las tinieblas de una experiencia caótica (...). La manera típica de enmarcar la experiencia es la modalidad narrativa, (...) lo que no se estructura de forma narrativa se pierde en la memoria” (Bruner, 1995, p.67).

Por la señalada importancia que tiene la narrativa en el proceso de construcción de significados, se ha adoptado como método para la presente investigación, el biográfico narrativo, que como se explicará en el marco metodológico, permite recuperar la experiencia de vida de los participantes y desde allí, construir el significado que para ellos tiene, en este caso la evaluación.

Además de los marcos y tal vez con una incidencia más importante, está la regulación afectiva. Barlett, citado por Bruner (1995), insiste en que:

En el Recuerdo lo más característico de los “esquemas de memoria”, tal y como él los concibe, es que se encuentran bajo el control de una “actitud” afectiva. (...). Según él cuando nos esforzamos por recordar algo, normalmente lo primero que nos viene a la mente es un afecto o una “actitud cargada”, es decir, que lo que estamos intentando recordar era algo desagradable, algo que nos resultó embarazoso, algo emocionante, etc. El afecto es algo así como la huella dactilar general del esquema que hay que reconstruir. (p. 68)

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que el primer componente que interviene en la construcción de los significados, denominado en éste trabajo, status quo, se configura a partir de los marcos, que a través de la historia en una cultura se han construido y de la connotación afectiva que tienen para el individuo, las experiencias vividas e incorporadas en esos marcos. El status quo, es el equipaje con el que la persona se enfrenta al mundo y desde el cual

teje sus interacciones con los demás. Allí aparece el segundo componente de esta ruta significativa: el acontecimiento inusual.

2.1.2.2 Acontecimiento inusual.

En la medida que el individuo se relaciona con el mundo, su sistema de creencias y deseos, se encuentra en el contexto con el sistema de creencias y deseos de otras personas y no siempre los marcos y la carga afectiva de los dos coincide. Es allí cuando aparece lo que Bruner (1995) llama, “tendencia conflictiva”, que es “capaz de alterar el equilibrio individual o amenazar la vida social, es igualmente capaz de desestabilizar la organización de la memoria” (p. 68). En efecto, Bruner señala que:

La división entre un mundo “interior” de experiencia y un mundo “exterior”, que es autónomo respecto a la experiencia, crea tres dominios. (...). El primero es un dominio que se encuentra bajo el control de nuestros propios estados intencionales: un dominio en el que el Yo como agente opera con conocimiento del mundo y con deseos que se expresan de una manera congruente con el contexto y las creencias. El tercer tipo de acontecimientos se produce “desde fuera”, de una manera que escapa a nuestro control. Es el dominio de la “naturaleza”. En el primer dominio, somos de alguna manera “responsables” del curso de los acontecimientos, mientras que en el tercero no lo somos. Existe una segunda clase de acontecimientos que es problemática: comprende una mezcla determinada de la primera y la tercera, y requiere una forma más elaborada de interpretación para poder distribuir adecuadamente la parte de responsabilidad que corresponde al agente individual y la que corresponde a la “naturaleza”. (p. 53-54).

Esta dualidad, entre lo que sucede en la conciencia del individuo y las situaciones excepcionales que ocurren en el mundo exterior, hace que ese status quo se rompa, que lo que para la persona representaba cierto grado de certeza, requiera reajustarse para encajar nuevamente en sus marcos. Es aquí, donde las narrativas tienen un papel importante, en cuanto que esas historias, deberán aportar las razones para explicar lo que está pasando, esto será la

“descripción de un mundo posible en el que se hace que, de algún modo, la excepción que se ha encontrado tenga sentido o “significado”” (Bruner, 1995, p.60).

Los acontecimientos inusuales, guardan una estrecha relación, con lo que Bolívar (2001) denomina, incidentes críticos, en su metodología biográfica-narrativa en educación, que es el marco metodológico de esta investigación. Al respecto, este autor se refiere a los incidentes críticos, como “aquellos eventos en la vida individual, seleccionados en función de que marcaron particulares direcciones o rumbos (...), acontecimientos clave que han marcado la trayectoria vital” (Bolívar, 2001, p. 172).

Coinciden Bolívar y Bruner, en destacar aquí, la función de la historia en el proceso de construir nuevos significados y es la de “encontrar un estado intencional, que mitigue, o al menos haga comprensible la desviación, respecto al patrón cultural canónico” (Bruner, 1995, p.61).

El surgimiento de estos estados excepcionales o inusuales, lleva al tercer componente de esta ruta, que es la transacción significativa, a través de la cual se construirán los nuevos significados.

2.1.2.3 Transacción significativa.

Las relaciones sociales están tejidas a través de múltiples negociaciones de significados. Lo que para una persona es su realidad, se confronta permanentemente con la realidad del otro y en la capacidad de transar y generar realidades, está la posibilidad de construir nuevos significados, compartidos por una comunidad y esto hace que una cultura sea viable. El autor

lo expresa en estos términos: “en la mayor parte de las interacciones humanas, la “realidad” es el resultado de prolongados e intrincados procesos de construcción y negociación profundamente implantados en la cultura” (Bruner, 1995, p. 39).

Este proceso de negociación, como se expresaba antes, recurre a las historias, a las narraciones, como vehículo que hace posible el diálogo entre la canonicidad del status quo y la excepcionalidad del acontecimiento inusual. “Las historias, por consiguiente, son instrumentos especialmente indicados para la negociación social. Y su status, aun cuando se consideren historias “veraces”, permanece siempre en un terreno a medio camino entre lo real y lo imaginario” (Bruner, 1995, p. 65).

Las narrativas se van configurando a través de la tradición y se van implantando en la conciencia del sujeto, por lo que se puede decir que no hay una forma única o correcta de construir las narrativas, pero sí se pueden identificar algunas características, que entran en juego a la hora de negociar los significados:

Son inherentemente secuenciales: una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores. Estos son sus componentes. Pero estos componentes no poseen, por así decir, una vida o significado propios. Su significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia: su trama o fábula. El acto de comprender una narración es, por consiguiente dual: tenemos que captar la trama que configura la narración para poder dar sentido a sus componentes, que hemos de poner en relación con la trama. Pero la configuración de la trama debe, a su vez, extraerse a partir de la secuencia de acontecimientos. (...) Una segunda característica de las narraciones es que pueden ser “reales” o “imaginarias” sin menoscabo de su poder como relatos. (...) Lo que determina su configuración global o trama es la secuencia de sus oraciones, no la verdad o falsedad de esas oraciones (Bruner, 1995, p. 56).

Bruner (1995) se adhiere además, al Principio de Cooperación de Paul Grice, para proponer algunas pautas que tenidas en cuenta al momento de la negociación, favorecen el intercambio de las narraciones y la construcción de los significados. “Grice propuso cuatro máximas sobre la manera en que los intercambios conversacionales, son y/o deberían ser mantenidos: las máximas de cualidad, cantidad, relevancia y manera, según las cuales, nuestras intervenciones en una conversación, deberían ser breves, claras, relevantes y veraces”. (p.60).

Estas premisas, aparentemente sencillas, encierran todo un derrotero, para lograr que una transacción de significados, genere para las partes involucradas, nuevas realidades compartidas e integradas a su cultura.

Como resultado del proceso de negociación, se llega al cuarto momento o componente de ésta ruta y es el nuevo significado construido comunitariamente.

2.1.2.4 Nuevo significado.

Este punto del proceso, es el que permite que la cultura se transforme y al mismo tiempo se mantenga. Los “significados negociados”, según Bruner (1995):

Son esenciales para la conducta de una cultura, son posibles gracias al aparato narrativo de que disponemos para hacer frente simultáneamente a la canonicidad y la excepcionalidad. Así, aunque una cultura debe contener un conjunto de normas, también debe contener un conjunto de procedimientos de interpretación que permitan que las desviaciones de esas normas cobren significado en función de patrones de creencias establecidos (p. 59).

Si bien, la negociación de las narrativas, permite la construcción de un nuevo significado, la comprensión de estos fenómenos se enmarca en unas

estructuras, que proveen un contexto para su interpretación. El autor habla entonces, de unas condiciones de *felicidad*, que ofrecen no unas condiciones de verdad, sino unas convenciones compartidas, que se entienden, como “reglas relativas no sólo al contenido proposicional de una oración, sino también a unas precondiciones contextuales necesarias, a la sinceridad del intercambio y a las condiciones esenciales que definen la naturaleza del acto del habla” (Bruner, 1995, p. 72). Estas condiciones, involucran la intención del hablante y colocan la transacción y el nuevo significado en un contexto.

Para concluir, se puede sintetizar éste itinerario o ruta significativa con las palabras de Bruner (1995): “La viabilidad de una cultura radica en su capacidad para resolver conflictos, para explicar las diferencias y renegociar los significados comunitarios” (p. 59).

Con base en lo anterior, en el diseño metodológico del presente trabajo, se asumirá el método biográfico narrativo de la educación, propuesto por Bolívar (2002), que utiliza la entrevista biográfica, como técnica para recaudar la información sobre las narrativas, que reflejan la experiencia de vida de los participantes y la forma como los profesores han elaborado los significados en torno al tema de la evaluación de las prácticas de formación profesional.

2.2 Evaluación

Este tema se desarrolla a través de tres componentes: el primero es el concepto de evaluación, el segundo, aborda la evaluación en la educación superior y el tercero, toca directamente la evaluación en las prácticas de formación profesional.

2.2.1 Concepto de Evaluación

El concepto de evaluación aplicado al campo de la educación, que según Díaz (2005), inicialmente se aplicó exclusivamente al aprendizaje, en la segunda mitad del siglo XX, empezó a configurarse en significados más amplios, asociados a la evaluación educativa, “ahora se pretende evaluar al docente, al método, al programa, a la institución, al plan de estudios e, incluso, al propio sistema educativo” (Díaz, 2005, p. 125). Sin embargo, para efectos de esta investigación, el abordaje del tema se hará desde la perspectiva de la evaluación del aprendizaje.

Guba y Lincoln, (1989) citados por Escudero (2003), destacan 4 generaciones en el desarrollo de la evaluación del aprendizaje:

La primera generación es la de la medición, que llega hasta el primer tercio de este siglo, la segunda es la de la descripción y la tercera la del juicio o valoración (...). Ahora estaríamos en la cuarta, que (...) se apoya en el enfoque paradigmático constructivista y en las necesidades de los «stakeholders» (demandantes e implicados en la evaluación) (p. 12).

La primera generación, que tuvo su auge a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, es influenciada por las corrientes positivistas y empíricas, así como por el desarrollo de los métodos estadísticos, que llevaron a que se asimilara la evaluación como medición, siendo los test el instrumento privilegiado para llevarla a la práctica. “El papel del evaluador era técnico, como proveedor de instrumentos de medición”. (Escudero, 2003, p. 14).

La segunda generación, está marcada por los postulados de Ralph Tyler, considerado el padre de la evaluación educativa, quien en las décadas de 1940 y 1950, expone “de manera clara su idea de «curriculum», e integrando en él su

método sistemático de evaluación educativa, como el proceso surgido, para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos” (Escudero, 2003, p. 14). Por lo tanto, lo central no está en la medición, sino en el análisis de los cambios logrados por el estudiante respecto a los objetivos establecidos.

La tercera generación desarrollada en las décadas de 1960 y 1970, según Guba y Lincoln (1989), citados por Escudero (2003), “se caracteriza por introducir la valoración, el juicio, como un contenido intrínseco en la evaluación. Ahora el evaluador no sólo analiza y describe la realidad, además, la valora, la juzga con relación a distintos criterios” (p. 19).

Escudero (2003), señala en esta generación, la influencia decisiva de dos ensayos, el artículo de Cronbach (1963), *Course improvement through evaluation*, y el de Scriven (1967), *The methodology of evaluation*. El primero, introduce el concepto de evaluación asociado a la toma de decisiones, no solo respecto al estudiante, sino que extiende la evaluación al ámbito curricular e institucional. Por su parte Scriven (1967):

Señala dos funciones distintas que puede adoptar la evaluación: la formativa y la sumativa. Propone el término de evaluación formativa, para calificar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo, y el término de evaluación sumativa, para aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad (Escudero 2003, p. 18).

La década de los 70, se caracterizó por el surgimiento de diversidad de modelos evaluativos, cuyos aportes sintetiza Escudero (2003), en el abanico de conceptos de evaluación, la pluralidad de criterios, procesos, objetos, funciones

y metodología de la evaluación, y los diferentes papeles jugados por el evaluador.

La cuarta generación, desarrollada a partir de la década de 1980, está marcada por la influencia del constructivismo y según Guba y Lincoln, citados por Escudero (2003):

- a) La evaluación es un proceso sociopolítico.
- b) La evaluación es un proceso conjunto de colaboración.
- c) la evaluación es un proceso de enseñanza/aprendizaje.
- d) La evaluación es un proceso continuo, recursivo y altamente divergente.
- e) La evaluación es un proceso emergente.
- f) La evaluación es un proceso con resultados impredecibles.
- g) La evaluación es un proceso que crea realidad (p. 26).

En esta perspectiva constructivista, acorde a los planteamientos de Bruner (1995) señalados atrás, se enmarca la propuesta de la presente investigación, que retoma el concepto sobre evaluación de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000), citado por Córdoba (2006), donde precisa que:

La evaluación de los aprendizajes de cualquier clase de contenidos debería poner al descubierto lo más posible, todo lo que los alumnos dicen y hacen al construir significados valiosos, a partir de los contenidos curriculares. De igual manera, se debe procurar obtener información valiosa, sobre la forma en que dichos significados son construidos por los alumnos de acuerdo con criterios estipulados en las intenciones educativas (p. 4).

Díaz (1997) además, diferencia los conceptos de acreditación y evaluación, que en su sentido frecuentemente se confunden o tienden a entenderse de la misma manera. Para la autor, la acreditación, que podríamos

asociar a la aprobación o certificación de un curso, tiene que ver con “la necesidad institucional de certificar los conocimientos; está referida a ciertos resultados de aprendizaje, que a veces están contemplados en los criterios de acreditación de un curso, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona” (p. 165).

Esta perspectiva, señala el autor, está enmarcada en una visión conductista, “que concibe el aprendizaje como un producto, en contraposición a otras explicaciones que resaltan el proceso sobre el producto” (Díaz, 1997, p. 165). Sin embargo, en la necesidad social de certificar un proceso de aprendizaje, pueden darse opciones diversas para establecer los criterios de acreditación, los cuales dependerán del concepto de aprendizaje que tenga el docente y en consecuencia, de los elementos que éste señale como significativos para el estudiante, respecto al contenido del curso:

Estos elementos lo ayudan a establecer la evidencia o conjunto de evidencias que los alumnos mostrarán al término del curso, conjunto que puede ir construyendo a lo largo del trabajo cotidiano, desde el primer día de clases, y para lo cual es importante que el programa del curso por desarrollar, contenga de manera muy clara y detallada los criterios de acreditación (...). La diferenciación entre acreditación y evaluación, nos ayuda a no mezclar elementos formativos con elementos de aprendizaje en el acto de acreditación. Algunos elementos formativos... necesitan ser fomentados en procedimientos de evaluación del trabajo escolar, pero no deben formar parte de la acreditación de un curso (Díaz, 1997, p. 167).

En tanto, la evaluación para Díaz (1997), se enfoca más hacia los procesos de aprendizaje tanto individual como grupal. El autor la define así:

Una interrelación entre una evaluación individual y otra grupal; es un proceso que permite a cada integrante de un grupo escolar reflexionar sobre su aprendizaje para confrontarlo con el seguido por los demás miembros del grupo; a la vez, permite desarrollar una percepción desde el punto de vista del grupo, sobre el desarrollo de cada uno de sus miembros....De esta manera, la evaluación tendería a propiciar, en cada alumno, una percepción de su propio proceso de aprendizaje (Díaz, 1997, p. 169).

De otra parte, López (2009), siguiendo a Sanmartí (2007), también hace referencia a dos finalidades de la evaluación, relacionadas con la toma de decisiones: “las sociales, relacionadas con la calificación y la certificación; y las pedagógicas o reguladoras, relacionadas con identificar los cambios que hay que introducir en el proceso, para conseguir mejoras en los procesos de aprendizaje” (p. 29).

En cuanto al objeto de la evaluación, Díaz (2005), señala que,

El objeto básico de la evaluación, es proporcionar elementos para la comprensión de lo que sucede en el aula. La evaluación como acto de conocimiento nos ayudaría a conocer qué está pasando en el aula, qué tipo de mecanismos de aprendizaje tienen los alumnos, cómo ingresaron al curso, y qué formas de desarrollo personal han ido adquiriendo. Así se puede considerar la evaluación como un acto de interrogación, como un acto de problematización que posibilita el entendimiento de lo que está pasando (p. 138).

En cuanto a las funciones que debe cumplir la evaluación en el contexto educativo, Mora (2004), retomando los aportes de diversos autores como Posner (1998), Hernández (1998) y Díaz Barriga (1999), identifica cuatro (4) funciones: de diagnóstico, instructiva, educativa y autoformadora.

La función diagnóstica, “sirve a las autoridades académicas de orientación o de guía, que permita derivar acciones tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación” (Mora, 2004, p.4). La función instructiva, hace referencia a los indicadores que evidencian la puesta en marcha del currículo, a través de los aprendizajes logrados. La función educativa por su parte, se enfoca hacia el desempeño del docente, a fin de proponer estrategias para superar las deficiencias identificadas en su proceso. Y por último la función autoformadora, que permite por medio de la autoevaluación permanente,

reorientar la práctica pedagógica y “desarrolla la necesidad de autoformación tanto en el plano profesional, como en el desarrollo personal” (Mora, 2004, p.4).

En esta perspectiva, se puede entrar a diferenciar también algunas modalidades del proceso de evaluación, que Díaz (2007) describe como: inicial o diagnóstica, continua o formativa, final o sumativa y formativa criterial.

La evaluación inicial o diagnóstica, es importante dado que permite identificar el punto de partida de los estudiantes, los conocimientos previos sobre un tema y se “constituye en la base para planificar el proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje y la intervención educativa” (Díaz, 2007, p. 43).

La evaluación continua o formativa, propone una perspectiva de proceso, donde durante la marcha, “permite al docente tomar conciencia de su quehacer en el aula, reflexionar sobre lo que está haciendo y modificar las estrategias que no estén encaminadas al logro de los objetivos” (Díaz, 2007, p. 44).

La evaluación final o sumativa, centra su interés en los resultados, en el producto final del proceso de enseñanza y aprendizaje. “Tiene como objetivos la calificación, la promoción y la titulación de los alumnos, y la acreditación, promoción laboral y calificación de los profesores” (Díaz, 2007, p. 44).

La evaluación formativa criterial, “valora al alumno o al docente en función del rendimiento obtenido por el resto de la clase o por el claustro de profesores” (Díaz, 2007, p. 44). Es decir, requiere la fijación previa de unos criterios, que se traducen en conductas deseables.

Desde la perspectiva de la Fundación Universitaria Monserrate, la evaluación es asumida en el contexto de la calidad educativa, lo cual se

evidencia, “en la disposición hacia el desarrollo de procesos de autoevaluación como instrumento de la autorregulación, la autonomía universitaria y la responsabilidad social” (Fundación Universitaria Monserrate, 2005, p. 72).

En el marco filosófico de la institución, la evaluación se entiende en el contexto del modo pedagógico, aportado por la filosofía ignaciana del Magis, que coincide y enriquece los planteamientos vistos antes, acerca de la evaluación formativa. La FUM entiende este modo pedagógico como aquel que:

Potencia en la persona la capacidad de estar atenta a sus propios aprendizajes y desempeños, para que sea él o ella quien decida qué, cómo y cuándo aprender, y en qué momento detenerse a reflexionar, es decir, a volver sobre sí mismo; a pensar sobre lo pensado, sobre lo actuado, a discernir (Fundación Universitaria Monserrate, 2005, p. 74).

En ese sentido, los procesos evaluativos en la institución, comprenden momentos de autoevaluación, coevaluación y evaluación, entendidos así:

La autoevaluación es vista como un volver sobre sí mismo en razón de verificar, rectificar o revisar sus propias estrategias para la ejecución de las tareas y procesos, y así poder contrastar los logros alcanzados respecto a los objetivos propuestos; la coevaluación es un acompañarse del otro en razón de la exposición pública de lo comprendido para que mediante un dialogo respetuoso y riguroso, que propenda por mantener el propósito que convoca el aprendizaje y la experiencia, se intercambien y construyan comprensiones colectivas concertadas sobre los objetos de reflexión. Y la evaluación como el acto individual e institucional de dar cuenta ante sí mismo y ante la sociedad del cumplimiento de los objetivos (Fundación Universitaria Monserrate, 2005, p. 75).

En el contexto de la presente investigación, se hará un abordaje más detallado de lo concerniente a la evaluación formativa, como la modalidad que más se identifica tanto con las orientaciones institucionales, como con el interés epistemológico de la misma.

2.2.2 Evaluación en Educación Superior

En el marco de los desarrollos e investigaciones en la educación superior, cada vez más se perfila la evaluación formativa y compartida como la más pertinente, para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. En ese contexto, la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación colaborativa, posibilitan mayores aprendizajes, dado que, como lo afirma Sanmartí (2007) citado por López (2009), “los alumnos aprenden mucho más cuando se autoevalúan o son evaluados por sus compañeros, que cuando es el profesor el que detecta las dificultades o propone cambios” (p.56).

Al respecto, López (2009), siguiendo a Gibbs (2003), “señala la importancia de realizar un uso estratégico de la evaluación, en los procesos de aprendizaje en la docencia universitaria” (P. 50). Este sentido estratégico, tiene que ver con el hecho de que las formas de evaluación, se articulan y organizan en torno a los objetivos y actividades de aprendizaje y de ello depende en gran medida el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Acorde a los planteamientos que se hicieron acerca de la evaluación formativa y formadora en el numeral anterior, es importante destacar que estas modalidades de evaluación, a través de la “autoevaluación y la coevaluación no solo agudizan el aprendizaje de contenidos, sino que dan ocasión a que los estudiantes aprendan los procesos metacognitivos de supervisión, que se les pedirá que desarrollen en la vida profesional y académica” (López, 2009. p. 51).

También en la perspectiva de la evaluación de las prácticas de formación profesional, tema de esta investigación, la apreciación anterior es de gran

relevancia, dado que el propósito de dichas prácticas, es preparar al estudiante para el futuro ejercicio profesional, lo cual implica unos procesos formativos, que cada vez se acerquen más a lo que Brockbank y McGill (2002: 119), citado por López (2009), llaman un “aprendizaje críticamente reflexivo” (p. 51).

López (2009), insiste en la pertinencia de la evaluación formativa y compartida, para mejorar la calidad de la educación universitaria y acogiendo los aportes de otros autores, señala varias razones para sustentar esta preferencia, entre las que se pueden destacar las siguientes, de acuerdo a la relación que guardan con la evaluación de las prácticas de formación profesional:

- Suele mejorar considerablemente la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje.
- Ayuda a corregir a tiempo las lagunas y problemáticas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo que permite mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la universidad.
- Facilita el desarrollo de capacidades metacognitivas, la capacidad de análisis crítico reflexivo y la autocrítica.
- Desarrolla la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje, con lo que adquiere un gran potencial de cara al desarrollo de estrategias de aprendizaje permanente.
- Constituye una estrategia de aprendizaje en sí misma. (López, 2009, p. 60).

En esa intención formativa, la evaluación juega un papel preponderante y López (2009), lo resume planteando la necesidad de “pasar de una *evaluación del aprendizaje* a una *evaluación para el aprendizaje*”. (p. 53). Para ello, este autor señala que es necesario que en los docentes, se empiecen a operar ciertos cambios en su manera de comprender y llevar a cabo los procesos evaluativos en la educación superior y que para el caso de evaluación de las prácticas son totalmente pertinentes:

- Dar más importancia y dedicar más tiempo y esfuerzo a la evaluación continua y formativa que a la final y sumativa.
- Evaluar también el proceso de aprendizaje y durante el mismo, no sólo el producto demostrable al final del proceso.
- Evaluar los diferentes tipos de aprendizaje y competencias que hemos planificado, en vez de sólo los evaluables con exámenes tradicionales.
- Realizar una evaluación orientada a mejorar los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje y no sólo como control final. (López, 2009, p. 53).

Para que la evaluación formativa logre sus propósitos, Knight (2005) citado por López (2009), señala que deben estar presentes estos aspectos: “facilitar tareas suficientes y adecuadas, que sean realizadas por los estudiantes, establecer criterios o indicadores de rendimiento claros y comprensibles, dar retroalimentación sobre las tareas y que dicha información sea recibida y atendida” (p. 55). En ese mismo sentido, también es importante que se implementen técnicas e instrumentos de evaluación, acordes a las diferentes manifestaciones del conocimiento, a la finalidad evaluativa y a los participantes a evaluar (individual o grupal).

2.2.3 Evaluación de Prácticas Profesionales

Las prácticas de formación profesional cumplen con un doble propósito, de una parte, son el espacio para que el estudiante con sus conocimientos, contribuya al desarrollo social y haga su aporte a la transformación del contexto problémico propio de su campo profesional; y de otra parte, a través de la práctica se propende también por el crecimiento personal del estudiante, el desarrollo de sus habilidades y potencialidades humanas y profesionales.

En el caso de la formación de trabajadores y trabajadoras sociales, esta perspectiva es especialmente relevante, dados los propósitos mismos de la

profesión, que apuntan a la intervención sobre las realidades sociales y en donde la calidad humana de los profesionales es particularmente importante. Al respecto, Reyes y Rojas (2007), presentan esta doble dimensión de las prácticas al afirmar que:

El propósito fundamental de la práctica del estudiante de trabajo social, está orientada a la contribución que permita dar respuestas sobre bases científicas, a una serie de necesidades sociales de la población y, sobre todo, de los sectores con mayores carencias, mediante los programas que las instituciones y organismos sociales, implementan en atención a esas necesidades (p. 62).

Al respecto, Schön (1992) precisa los procesos que se dan, en el momento que el estudiante ingresa al ejercicio de la práctica en su formación profesional:

Cuando un estudiante ingresa en un prácticum se enfrenta, de manera explícita o implícita, a ciertas tareas fundamentales. Debe aprender a evaluar la práctica competente. Debe construir una imagen de ella, debe aprender a valorar su propia posición ante ella y debe elaborar un mapa del camino por el que puede llegar desde donde se encuentra a donde desea estar. (...) Debe aprender "la práctica del prácticum": sus instrumentos, sus métodos, sus proyectos y sus posibilidades; y a todo ellos debe añadir su propia imagen aún imprecisa de cómo puede sacar mejor partido a lo que quiere aprender.

El trabajo del prácticum se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con los tutores y los otros compañeros y de un proceso más difuso de "aprendizaje experiencial" (p. 46).

En cuanto a la dimensión de la formación personal, Reyes y Rojas (2007) precisan que:

El proceso de la formación integral de los trabajadores sociales da cuenta de una dinámica de desarrollo personal. La dinámica de la formación sobre sí mismo, en tanto el individuo se forma y es él, por tanto, quien se desarrolla con sus recursos personales. Se forma a sí mismo con mediaciones: los docentes, asesores/supervisores, tutores, otros alumnos, así como las lecturas, las interrelaciones sociales con su entorno y las experiencias profesionales, entre otras. La aplicación práctica de los contenidos de aprendizaje requiere de un proceso autorreflexivo para contribuir a la formación, que le permita desarrollar la capacidad de razonamiento, de representarse la realidad, así como la valoración de sus capacidades, sus recursos personalológicos en general y, sobre todo, de sus necesidades de aprendizaje (p. 45).

En este marco, la evaluación de las prácticas, debe dar respuesta a este doble propósito y comprenderse desde la perspectiva de la formación integral, lo que es coherente con los planteamientos de la evaluación formativa y formadora presentada antes. El proceso de evaluación de las prácticas, por tanto, debe abarcar tanto el desarrollo de la dimensión profesional y la intervención efectiva del estudiante en el contexto social, como su desarrollo personal.

Para dar cuenta del proceso de aprendizaje en práctica, son varios los criterios, instrumentos y procedimientos que se pueden utilizar. Reyes y Rojas (2007), precisan al respecto lo siguiente:

En el proceso de intervención del trabajador social –en tanto proceso educativo- se realizan actividades académicas, asesorías sistemáticas, tutorías y supervisión de las prácticas escolares, entre otras acciones, encaminadas a lograr en ellos un mejor desempeño laboral, sustentado en una práctica profesional, investigativa consciente y responsable. Se pretende la formación de un trabajador social que actualice de manera protagónica su potencial laboral e investigativo al servicio de la sociedad y su desarrollo, desde una perspectiva interdisciplinar (p. 52).

En ese sentido, la evaluación de las prácticas en el Programa de Trabajo Social de La Monserrate, tiene en cuenta la valoración de lo que se ha llamado “desempeño personal y desempeño profesional”. Estos factores, se convierten en criterios de evaluación, que pretenden responder a la doble dimensión formativa de las prácticas a la que nos hemos referido aquí.

Es así, como el desempeño profesional, corresponde al proceso y resultado esperado de la intervención realizada por el estudiante, sobre contextos específicos. En esa perspectiva, la intervención del trabajador social se puede entender como:

Un proceso caracterizado por la generación de nuevos conocimientos acerca del objeto de la intervención, construidos en la práctica profesional del programa social en el que participan, mediante la investigación, como esencia de la formación científica del profesional, que promueve las capacidades para la indagación, la valoración crítica y creativa y hace posible la aplicación de propuestas transformadoras de la realidad en que se trabaja, a la vez que se potencia la transformación individual del futuro profesional, del grupo y de la comunidad (Reyes y Rojas, 2007, p. 52).

En cuanto al desempeño personal, la evaluación permitirá al estudiante, procesos de mejoramiento y desarrollo de sus potencialidades como individuo. Reyes y Rojas (2007), describen en esa perspectiva, la relación del profesor con el estudiante en práctica, así:

“La relación del asesor con el estudiante de trabajo social contribuye al desarrollo de este último en todas las áreas y no sólo en lo profesional. En lo personal, se significa en el trabajador social, el autoconocimiento, la autoestima, el equilibrio personal y las herramientas para establecer relaciones interpersonales efectivas, lo cual implica enfocar lo formativo no sólo hacia la relación del estudiante con los otros y con el entorno social en general, sino también la relación consigo mismo, fomentar la autoaceptación y la autoestima como vía para potenciar la identidad y eliminar barreras (p. 61).

En este punto, es importante hablar de la relación profesor-estudiante en el contexto del aprendizaje y evaluación de las prácticas de formación profesional. En la perspectiva del aprendizaje, Reyes y Rojas (2007), presentan el papel del profesor, como “un mediador en el proceso de formación del trabajador social, promueve que éste comprenda el lugar y la importancia de la intervención social, aprehenda su significado social y en ese proceso, el trabajador social va alcanzando mayor nivel de socialización” (p. 59).

En coherencia con el planteamiento de López (2009), sobre el aprendizaje dialógico, que se desarrollará en el numeral siguiente, Reyes y Rojas (2007) retoman la propuesta de Schön, (1992), al afirmar que:

La gestión del conocimiento para el trabajador social transcurre, en esencia en la relación que se establece entre el asesor y el trabajador social. Se caracteriza por ser una comunicación dialógica, la cual es respetuosa, responsable y democrática, y posee tres características esenciales: El contexto donde se desarrolla la acción, las acciones y palabras, y depende de la reflexión en la acción recíproca (capturado por la autora de Schön, (1992)). (p. 60)

Respecto a la tarea evaluativa, las mismas autoras la asumen, en una perspectiva de reflexión compartida de la acción profesional, llevada a cabo con unos criterios que:

Precisan lo relacionado con los problemas, objetivos, sus resultados, la relación entre ellos, así como contextualización de sus contenidos y apuntan, además, a clarificar los propósitos de las mismas (acciones). En relación con los trabajadores sociales, los criterios se dirigen, sobre todo, a lo vinculado al cuestionamiento, a la toma de decisiones, a la auto interrogación y comprensión de las tareas y, en caso de los asesores supervisores, los criterios enfatizan en el estímulo al trabajador social, su motivación, el establecimiento de relaciones de colaboración entre ellos y, en general, potenciar sus capacidades e intelecto (Reyes y Rojas, 2007, p. 89).

En este marco, el papel del profesor de práctica es fundamental para lograr que la evaluación cumpla su función formativa. Al respecto, se puede decir que:

El papel del asesor supervisor en esta fase, es estimar las ideas o realizaciones de los estudiantes; reflexionar junto con ellos y con el grupo, brinda la posibilidad de corregir y reorientar los emergentes. Esto da al método (de trabajo social) un sentido formativo, debido a que en su aplicación se promueve el desarrollo de los recursos personales con que cuentan los estudiantes de trabajo social (Reyes y Rojas, 2007, p. 85).

El resultado de los procesos evaluativos de la práctica de formación profesional, debería contribuir a que el estudiante logre nuevos significados de

su propio proceso, de su acción profesional, de su comprensión de la realidad y en razón a ello formule nuevos planes de trabajo. Aquí, a manera de conclusión de este punto, retomando a Bruner (1995), en su planteamiento sobre el ciclo de construcción de significados (status quo - acontecimiento inusual – transacción significativa – nuevo significado), se puede establecer una clara articulación con lo que plantea Schön (1992), como proceso de reflexión en la acción, en el ejercicio de las prácticas de formación profesional:

*Existe aquella situación de la acción a la que traemos respuestas espontáneas y rutinarias. Tales respuestas revelan un conocimiento en la acción que puede describirse en términos de estrategias, comprensión de los fenómenos y maneras de definir una tarea o problema apropiados a la situación (...).

* Las respuestas rutinarias producen una sorpresa, un resultado inesperado, agradable o desagradable, que no corresponde a las categorías de nuestro conocimiento en la acción. Inherente a la sorpresa está el hecho de que se consigue llamar nuestra atención (...).

* La sorpresa conduce a una reflexión dentro de una acción-presente. (...) Nuestro pensamiento se vuelve sobre el fenómeno que nos sorprende y, en simultáneo, sobre sí mismo.

* La reflexión en la acción posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Pensamos de manera crítica sobre el pensamiento que nos trajo a esta situación de apuro o a esta oportunidad; y durante el proceso podemos reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas (...).

* La reflexión da lugar a la experimentación in situ. Ideamos y probamos nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién explorados, verificar nuestra comprensión provisional de los mismos, o afirmar los pasos que hemos seguido para hacer que las cosas vayan mejor (p. 38).

2.3 Aprendizaje

Históricamente, en la educación se ha pasado por diferentes formas de entender lo que comprenden los procesos de aprendizaje. En el contexto educativo actual, los cambios se exigen cada vez con mayor celeridad, involucrando nuevas maneras de abordar y conceptualizar tanto la enseñanza como el aprendizaje, asignando nuevos roles tanto al profesor como al estudiante y proporcionando nuevos espacios para generar, compartir y

socializar el conocimiento. Por supuesto, la educación superior no está al margen de este escenario y como lo señalan Pozo et al. (2006):

La educación superior o universitaria está sometida a las exigencias del cambio (...) en la que la unidad de gestión del conocimiento, no debe ser la labor del profesor (las horas de enseñanza en el aula), sino el propio trabajo de los alumnos (sus actividades de aprendizaje autónomo). (...) Se fomenta cada vez más la cooperación entre los propios alumnos como motor del aprendizaje o se buscan nuevas formas de interactuar con el conocimiento, mediadas por nuevas tecnologías más abiertas y flexibles, todos ellos síntomas de que los modelos más tradicionales y unidireccionales, de relación entre profesores y alumnos, requieren profundos cambios (p. 29).

No obstante, como lo refieren Pozo et al. (2006), aun cuando los cambios teóricos se dan a un ritmo, la implantación de éstos en la práctica educativa, tarda un poco más y es más lento el proceso de transformación de las prácticas culturales que los acompañan.

Es así, como tanto profesores como estudiantes, mantienen esquemas educativos tanto de enseñanza como de aprendizaje, basados en sus propias experiencias y aprendizajes previos, inspirados en modelos educativos tradicionales y que Pozo et al (2006), llama “teorías implícitas” (p.34), al referirse a que la persona, no siempre consciente de ello, las tiene introyectadas y aunque en muchas ocasiones, le permite responder adecuadamente al contexto cotidiano, ante situaciones nuevas no siempre son pertinentes. Por eso afirman estos autores, que para:

Cambiar las mentalidades de profesores y alumnos, sobre el aprendizaje y las formas de promoverlo, en suma de enseñar, requiere conocer los cambios que se están produciendo en la cultura del aprendizaje. (...) Requiere entender que esas diferentes culturas del aprendizaje, (...) esas distintas herencias culturales transmitidas sin testamento, son también producto, (...) de una segunda herencia, aún más primordial: la de un sistema cognitivo, la de una mente humana, que no solo hace posible, sino necesario, el aprendizaje como una actividad social y cultural. (...) Esa herencia cultural se apoya en otra herencia más básica, que constituye un rasgo básico del diseño cognitivo de la mente humana (Pozo, 2001): la capacidad de saber lo que sabemos y, por tanto, también lo que ignoramos; pero también de imaginar o intuir lo que otros saben y, por tanto, también lo que

ignoran, así como la capacidad de compartir e intercambiar con los demás nuestras representaciones, en suma, de distribuirlas socialmente. (Pozo et al. 2006, p. 35)

Ciertamente, los modelos aprendidos en su propia formación, tienden a ser multiplicados cuando se pasa del papel de estudiante al de docente. Y esos modelos, en muchos casos, pueden inscribirse en lo que tradicionalmente, se ha conocido como la educación bancaria y en correspondencia, se podría hablar de un *aprendizaje bancario*, que como lo define López (2009), “este modelo entiende que el papel del profesor es puramente transmisivo (da conocimiento), mientras que el papel del alumno es acumularlo (...) y demostrar el conocimiento acumulado en el momento en que se solicite (examen)” (p. 47).

En concordancia con lo anterior, cabe preguntarse, qué alternativa se propone como propuesta para superar este modelo tradicional de aprendizaje. López (2009), habla entonces de un *aprendizaje dialógico*, el cual “explica que el conocimiento humano más complejo e interesante, es profundamente dialógico; esto es, se construye a través del diálogo con otras personas de forma oral o escrita” (p. 47).

Esta postura de López (2009), es coherente con las actuales tendencias en la educación superior, que influidas por el modelo europeo en los últimos años, plantea que “la clave parece estar en que la formación universitaria, cambia su centro de atención de los *procesos de enseñanza* (“impartidos” por el profesor), a los *procesos de aprendizaje* (desarrollados por el alumnado)” (López, 2009, p. 46).

Este cambio de paradigma, centra más los procesos en lo que requiere el estudiante para aprender, que en las actividades desarrolladas por el profesor, las cuales son relevantes en la medida que aporten y contribuyan a que el estudiante optimice su aprendizaje.

Este giro, “obliga a adoptar nuevas estrategias didácticas orientadas a promover la construcción personal del conocimiento. Además la asunción de este nuevo enfoque, impulsa cambios en las concepciones teóricas sobre el proceso educativo, en el propio estilo docente del profesorado” (Prieto, 2004, p. 113). Esta manera de ver el aprendizaje, implica articulaciones específicas entre los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje, que Biggs (2006), ha llamado *alineación constructiva*.

La alineación constructiva, “asume el constructivismo como la teoría del aprendizaje, que subyace en este nuevo modelo de enseñanza, destacando el papel de los alumnos en la construcción activa del conocimiento” (Prieto, 2004, p. 126). En ese mismo sentido, Zubiría (2004), señala la importancia de los procesos personales al decir que, “el constructivismo se basa en el hecho de que todo aprendizaje, depende de procesos de construcción particulares a cada individuo, en sus encuentros y ajustes que establece con su entorno” (p. 83).

Es así como Biggs (2006), propone que para lograr el aprendizaje se deben alinear los objetivos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, para lograr consistencia en todo el sistema. En sus palabras:

El currículo se establece en forma de objetivos claros, que señalan el nivel de comprensión requerido, en vez de una mera lista de temas que abordar. Se escogen los métodos de enseñanza que probablemente realicen esos objetivos, y por último las tareas de evaluación, de manera que se pueda comprobar si los estudiantes han aprendido lo que los objetivos señalan que deben aprender (Biggs, 2006, p. 47).

De manera más específica, Martínez (2008) propone una secuencia de enseñanza de cuatro pasos, que desde un enfoque constructivista contribuyen a lograr los objetivos de aprendizaje:

Paso 1. Explicitación, identificación, reconocimiento y análisis de las ideas que el alumno tiene sobre el problema o tarea de aprendizaje. Compartir y comprender el problema o tarea de aprendizaje.

Paso 2. Reflexión y contraste de las ideas o teorías previas con la realidad para su puesta en cuestión y búsqueda de nueva información. Aprender para el problema o tarea desde varias perspectivas.

Paso 3. Reestructuración de sus teorías mediante la invención y/o elaboración de nuevas hipótesis. Diseñar y planificar nuevas experiencias desde nuevos marcos o perspectivas. Reestructuración de sus teorías a la vez que elabora nuevas hipótesis.

Paso 4. Aplicación de las nuevas ideas a situaciones reales en diferentes contextos y ámbitos del conocimiento. Experimentar y contrastar (p. 87-88).

2.3.1 Concepto de Estilos de Aprendizaje

En el proceso de aprendizaje, no todas las personas lo hacen de la misma forma. El aprendizaje como construcción de significados, entiende al estudiante como sujeto:

Autónomo y con autorregulación sobre su propio aprendizaje. Conoce sus propios procesos cognitivos y los regula. (...) Desde esta posición serán procesos centrales, los procesos de organización, interpretación o comprensión del contenido, mediante los que el aprendiz procesa, construye y da sentido o significado a lo que construye (Bengoechea, 2006, p. 30).

Esto ha dado origen a lo que se ha llamado estilos de aprendizaje o estilos cognitivos. Según Gómez (s.f.):

El concepto de “estilos de aprendizaje”, se fundamenta en la premisa de que las personas utilizan diferentes estrategias (relativamente estables) para obtener información de la experiencia y luego procesarla, lo que hace que nuestros modos de aprender sean diferentes (p. 11).

Por su parte, Villalobos (2003) define los estilos cognitivos, como “un conjunto de preferencias y aptitudes que condicionan y caracterizan las vías y

formas de percibir y organizar los estímulos, así como de conceptuar y retener los conocimientos” (p. 118).

Kogan (1971), citado por Bengoechea (2006), afirma que los estilos de aprendizaje, “se relacionan con las diferentes formas de construir el conocimiento. (...) Son modos distintos de percibir, recordar y pensar, o como formas diferentes de aprender, almacenar, transformar y emplear la información” (p. 41).

Si bien los estilos de aprendizaje, en general se inscriben en perspectivas cognitivas, éstas no son distantes del constructivismo, que en su origen se deriva de este tipo de enfoque. Al respecto, Zubiría (2004) refiere que:

En los procesos de enseñanza-aprendizaje, debemos resaltar que los estilos de aprendizaje se integran en la categoría constructivista, en la medida en que refieren formas de construcción individual en el aprendizaje, fundamentadas en la conjugación de elementos internos y externos, que el ser humano identifica para la formación de hábitos, habilidades y destrezas, en su proceso de adaptación y ajuste sociocultural (p. 101).

El conocimiento de su estilo de aprendizaje, permite al estudiante procesos de autonomía frente a su proceso de apropiación y construcción del conocimiento, en la medida que:

Pueda elegir vías perceptivas en su registro sensorial en relación con el acto cognitivo, para la representación mental de contenidos, la acción vinculada a la tarea y la construcción de significados particulares, que van a favorecer la generalización y aplicación de ese conocimiento en distintos ámbitos de su experiencia sociocultural (Zubiría, 2004, p. 102).

Por su parte, para los profesores, el identificar la forma en que preferentemente sus estudiantes perciben, procesan, construyen y apropian el

conocimiento, les permitirá diseñar y proponer actividades de aprendizaje más pertinentes y eficaces para lograr los objetivos de aprendizaje.

En este marco, son varios los autores que han desarrollado diferentes modelos o teorías sobre las formas en que se da el aprendizaje. El Manual de Estilos de Aprendizaje (2004), elaborado por la Secretaría de Educación Pública de México, presenta los estilos más conocidos y utilizados:

- 1) Modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann
- 2) Modelo de Felder y Silverman
- 3) Modelo de Kolb
- 4) Modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder
- 5) Modelo de los Hemisferios Cerebrales
- 6) Modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner

El siguiente cuadro, resume los anteriores modelos, a partir de la descripción que presenta el Manual de Estilos de Aprendizaje (2004):

MODELO	ESTILOS DE APRENDIZAJE	CARACTERISTICAS
CUADRANTES CEREBRALES DE HERRMANN	Cortical Izquierdo: el Experto	Lógico, analítico, basado en hechos, cuantitativo.
	Cortical Derecho: el Estratega	Holístico, intuitivo, integrador, sintetizador.
	Límbico Izquierdo: el Organizador	Organizado, secuencial, Planeador, detallado.
	Límbico Derecho: el Comunicador	Interpersonal, estético, sentimientos, emocional.
FELDER Y SILVERMAN	Según el tipo de información: sensitivos-intuitivos	Sensitivos Intuitivos
	Según el tipo de estímulos preferenciales: visuales-verbales	Visuales Verbales

MODELO	ESTILOS DE APRENDIZAJE	CARACTERISTICAS
	Según la forma de organizar la información: inductivos-deductivos	Inductivos Deductivos
	Según la forma de procesar y comprender la información: secuenciales - globales	Secuencial Global
	Según la forma de trabajar con la información: activos-reflexivos	Activos: la información se puede procesar mediante tareas a través de compromisos en actividades físicas o discusiones. Reflexivos: la información se puede procesar a través de la reflexión o introspección.
KOLB	Activo	Aprenden con actividades que les presentan un desafío. Cuando realizan actividades cortas e de resultado inmediato.
	Reflexivo	Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión.
	Teórico	Aprenden a partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que presenten un desafío. Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar.
	Pragmático	Aprenden con actividades que relacionen la teoría y la práctica, cuando ven a los demás hacer algo y tienen la posibilidad de poner en práctica lo que han aprendido.
PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA DE BANDLER Y GRINDER	Visual	Aprende lo que ve. Necesita una visión detallada y saber a dónde va.
	Auditivo	Aprende mejor cuando recibe las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona. Si se olvida de un solo paso se pierde.
	Kinestésico	Aprende lo que experimenta directamente, lo que involucre movimiento, lo que puede poner en práctica. Procesa la información asociándola a sensaciones y movimientos, al cuerpo. El aprendizaje es lento y profundo.

MODELO	ESTILOS DE APRENDIZAJE	CARACTERISTICAS
HEMISFERIOS CEREBRALES	Hemisferio izquierdo	Predomina el aprendizaje a partir de lo lógico y analítico, abstracto, secuencial (de la parte al todo), lineal, realista, verbal, simbólico, cuantitativo.
	Hemisferio derecho	Predomina el aprendizaje a partir de lo holístico e intuitivo, concreto, global (del todo a la parte), aleatorio, fantástico, no verbal, atemporal, cualitativo y analógico.
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER	Inteligencia lingüística	Capacidad para usar palabras de manera efectiva, sea en forma oral o escrita. Maneja los significados del lenguaje o usos prácticos del mismo.
	Inteligencia lógico matemática	Capacidad para usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente. Incluye procesos de: categorización, clasificación, inferencia, generalización, cálculo y demostración de hipótesis.
	Inteligencia corporal-kinética	Capacidad para usar el cuerpo para expresar ideas y sentimientos y la facilidad en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas.
	Inteligencia espacial	Habilidad para percibir el mundo visual y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones. Capacidad de visualizar, representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales.
	Inteligencia musical	Capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales.
	Inteligencia interpersonal	Capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, y sentimientos de otras personas. Incluye la sensibilidad a las expresiones faciales, la voz y los gestos.
	Inteligencia intrapersonal	Incluye tener una imagen precisa de uno mismo, conciencia de los estados de ánimo interiores, las intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos; capacidad para la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima.

Para el presente estudio, se tomará como referente para el abordaje del problema de investigación y posterior análisis de la información, el modelo de Felder y Silverman (1988), dado que recoge varias perspectivas del aprendizaje y es aplicable a los contextos de la práctica de formación profesional. A continuación se profundizará en este modelo.

2.3.2 Estilos de Aprendizaje según Felder y Silverman

Richard Felder, ingeniero químico y Linda Silverman, psicóloga, presentaron en 1988 un modelo de estilos de aprendizaje, basado en cinco preguntas, que reflejan las dimensiones de la forma en que un estudiante aprende de manera preferente. Estas preguntas son:

1. ¿Qué tipo de información percibe preferentemente el estudiante: sensorial o intuitiva?
2. ¿Mediante qué modalidad la información sensorial es percibida más efectivamente: visual o verbal?
3. ¿Cómo prefiere el estudiante procesar la información: activa o reflexivamente?
4. ¿Cómo progresa el estudiante en la comprensión: secuencial o globalmente?
5. ¿Con qué tipo de organización de la información se siente más cómodo el estudiante: inductiva o deductiva? (Salas, 2008, p. 52)

De estas preguntas, se derivan cinco estilos dicotómicos que no son estrictamente categoriales y se pueden manifestar de manera diversa en contextos diferentes o asignaturas particulares para una misma persona. Los principales rasgos de estos estilos presentados por Felder y Silverman (1988) son:

DIMENSIONES	ESTILOS	CARACTERISTICAS
1. Según el tipo de información que preferentemente se percibe	<i>Sensitivo</i>	<p>Aprenden con hechos. Siguen métodos establecidos. No les gustan las complicaciones. Buscan los detalles. Prefieren los símbolos a las palabras Memorizan hechos. Prefieren los trabajos manuales, la experimentación.</p>
	<i>Intuitivo</i>	<p>Les gusta descubrir posibilidades y relaciones. Prefieren principios y teorías. Prefieren las palabras a los símbolos Innovadores. No les gusta la repetición. Facilidad para captar nuevos conceptos y abstracciones.</p>
2. Según el tipo de estímulos preferenciales	<i>Visual</i>	<p>Recuerdan mejor lo que ven. Prefieren gráficos, demostraciones, diagramas, películas.</p>
	<i>Auditivo</i>	<p>Aprenden con las explicaciones escritas o verbales. Prefieren escuchar y discutir con otros.</p>
3. Según la forma de organizar la información	<i>Inductivo</i>	<p>Aprenden a partir de los hechos, de las experiencias, la observación, los ejemplos. Llegar a los principios y las generalidades por inferencia. Requiere mayor motivación para aprender.</p>
	<i>Deductivo</i>	<p>Parten de los principios y las teorías. Deducen las consecuencias y formulan aplicaciones.</p>
4. Según la forma de trabajar con la información	<i>Activo</i>	<p>Procesan la información mediante tareas a través de compromisos en actividades físicas. Aprenden discutiendo, argumentando, aportando ideas. Prefieren el trabajo en grupo. Prefieren experimentar</p>
	<i>Reflexivo</i>	<p>Procesan la información a través de la reflexión o introspección. Prefieren trabajar solos. Prefieren teorizar.</p>
5. Según la forma de procesar y comprender la información	<i>Secuencial</i>	<p>Aprenden con procedimientos que tienen una progresión lógica de pasos incrementales pequeños. Requieren contenidos lineales y en trozos pequeños.</p>
	<i>Global</i>	<p>Su entendimiento requiere de una visión integral. Resuelven problemas complejos rápidamente. A veces pierden la conexión de los pasos.</p>

Felder y Silverman (1988) al desarrollar estos estilos de aprendizaje, proponen a su vez unos estilos de enseñanza por parte de los profesores para corresponder a los estilos predominantes en los estudiantes, de manera que las actividades de clase, teniendo en cuenta las predominancias de los estudiantes, favorezcan su aprendizaje. El siguiente cuadro propuesto por los autores ilustra esta articulación:

Dimensiones del aprendizaje y estilos de enseñanza

Estilo preferido de aprendizaje		Correspondiente estilo de enseñanza	
<i>Sensitivo</i> <i>Intuitivo</i>	} PERCEPCION	<i>Concreto</i> <i>Abstracto</i>	} CONTENIDO
<i>Visual</i> <i>Auditivo</i>	} INPUT	<i>Visual</i> <i>Verbal</i>	} PRESENTACION
<i>Inductivo</i> <i>Deductivo</i>	} ORGANIZACION	<i>Inductivo</i> <i>Deductivo</i>	} ORGANIZACION
<i>Activo</i> <i>Reflexivo</i>	} PROCESAMIENTO	<i>Activo</i> <i>Pasivo</i>	} PARTICIPACION DEL ESTUDIANTE
<i>Secuencial</i> <i>Global</i>	} COMPRENSION	<i>Secuencial</i> <i>Global</i>	} PERSPECTIVA

Tomado de Felder y Silverman, 1988), p. 675

2.3.3 Relación Evaluación – Estilos de Aprendizaje

En el contexto de la evaluación dirigida al aprendizaje, el estudiante juega un papel primordial, por lo que la modalidad de evaluación formativa, se presenta como una perspectiva preponderante, que puede delinear unas orientaciones válidas para los procesos de formación profesional.

López (2009), define la evaluación formativa como aquella, “cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar.

Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor” (p.35).

Por su parte, la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria, define este tipo de evaluación, como “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones, cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (López, 2009, p.35).

Estas definiciones, si bien presentan una perspectiva de proceso, no centrada en los resultados finales, ni en la calificación aprobatoria como objetivo, está definida desde la iniciativa y la intervención del docente; es así como en los últimos años, paralelamente ha tomado fuerza el concepto de Evaluación Formadora, que a diferencia de la evaluación formativa, parte del estudiante, “es una estrategia de evaluación dirigida a promover la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje. Para ello se pueden aplicar tres técnicas: autoevaluación, evaluación mutua y coevaluación” (Moraza, 2007. Citado por López, 2009, p. 34).

La autoevaluación, se refiere “a la evaluación que una persona realiza sobre sí misma, o sobre un proceso y/o resultado personal” (López, 2009, p. 36). La coevaluación, se refiere “a la evaluación entre pares, entre iguales” (López, 2009, p. 36). La heteroevaluación, es la que hace directamente el profesor hacia los estudiantes para valorar el logro de un proceso.

La evaluación formadora, más allá del uso de ciertas técnicas e instrumentos, involucra procesos metacognitivos, es decir, pretende que el

estudiante “sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo” (López, 2009, p. 34).

Esta perspectiva de la evaluación formadora y formativa, se relaciona estrechamente con la forma en que el estudiante aprende. En la medida que el profesor hace consciente los estilos de aprendizaje de los estudiantes, tanto en la forma de enseñar como al evaluar este proceso, puede implementar estrategias más pertinentes de acuerdo a éstos.

Por su parte, el estudiante que a través de su autoevaluación, va descubriendo su propio estilo de aprender, aprovecha mejor los recursos didácticos utilizados por sus profesores y aprende a proponer y desarrollar los más adecuados de acuerdo a su propio estilo, de manera que su aprendizaje vaya siendo cada más significativo.

Felder y Silverman (1988), proponen que en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores implementen técnicas y estrategias que involucren los dos estilos complementariamente. Así, en el momento de disponer la información, se parta de hechos, datos, experiencias, que favorece a los sensitivos y se vaya pasando a la abstracción y teorización, acorde a los intuitivos.

Para proponer el tipo de estímulos, involucrar los de tipo auditivo como exposiciones, lecturas, con los de tipo visual como películas, gráficos, imágenes, entre otros. Entre más sentidos se involucren, mayor posibilidades de aprendizaje se dan.

A la hora de organizar la información, plantean el iniciar de manera inductiva, observando los fenómenos, para luego abordarlos de manera deductiva teorizando y llevando esto a la experiencia.

Para procesar la información, es importante partir de la acción, la discusión y la experimentación, que luego es reflexionada e interiorizada. Finalmente la comprensión de los contenidos, se puede dar inicialmente a partir de definir las secuencias o partes del todo, que luego es comprendido en su totalidad e integralidad.

En ese mismo sentido, a la hora de evaluar, es importante involucrar tipos de ejercicios, técnicas, instrumentos y criterios que articulen los diferentes estilos de aprendizaje. Evaluar a través de documentos escritos o sustentaciones, pero también a través de gráficos u otros tipos de presentaciones visuales. Proponer análisis de sus experiencias, a la vez que observar en una actividad concreta y de esta misma forma, para los demás aspectos.

Bordas y Cabrera (2001), señalan en el siguiente cuadro las características propias de la evaluación formativa y la evaluación formadora:

EVALUACION FORMATIVA	EVALUACIÓN FORMADORA
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Intervención docente ◆ Iniciativa del docente ◆ Surge del proceso de enseñanza ◆ Proviene de fuera ◆ Repercute en el cambio positivo desde "fuera" 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Parte del propio discente y/o orientada por el docente ◆ Iniciativa del discente ◆ Surge de la reflexión del discente ◆ Proviene de dentro ◆ Repercute en el cambio positivo desde "dentro"

Tomado de: Bordas y Cabrera, 2001, p. 9

Puede decirse, que estas dos formas de comprender la evaluación se complementan y permiten una activa participación tanto del docente como del estudiante. Desde esa mirada, la vinculación del estudiante como actor protagónico, requiere que se prevean los mecanismos concretos para que su participación sea real. Es allí, donde convergen los conceptos de autoevaluación, coevaluación y evaluación mutua o compartida.

La autoevaluación entonces, se presenta como un ejercicio tanto del docente como del estudiante, para revisar su propio proceso; la coevaluación, permite la retroalimentación entre pares y la evaluación compartida posibilita la interacción profesor-estudiante. López (2009), se refiere a la evaluación compartida, como a:

Los procesos dialógicos que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje (...). También pueden estar basados o relacionados con procesos previos de autoevaluación y/o coevaluación, así como con procesos paralelos o complementarios de *autocalificación* y *calificación dialogada* (p. 37).

Este tipo de evaluación, señala López (2009) siguiendo a Pérez Pueyo (2005), requiere algunas condiciones para que pueda cumplir su cometido:

- Requisitos para la evaluación: se refieren a las condiciones que se deben cumplir por parte de los estudiantes para acceder a la evaluación. Aquí se consideran aspectos como la asistencia, la realización de trabajos y actividades asignadas, entrega de productos en tiempo oportuno, entre otras. Si bien el cumplimiento de estas condiciones, se puede reflexionar en

el proceso evaluativo, el autor precisa que no se constituyen en objeto de calificación.

- Procedimientos e instrumentos: “permiten valorar el grado de consecución de las competencias planteadas y ofrecer información durante los distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje” (López, 2009, p. 40).
- Criterios de calificación: se asocian a los diferentes instrumentos de calificación y permiten dar un valor a los resultados presentados por los estudiantes.
- Porcentualización de los instrumentos de calificación: es el peso o valor que se da a cada instrumento de calificación dentro del total de la nota final. “El valor determina la importancia que el docente otorga, a lo que se valora con cada instrumento concreto” (López, 2009, p. 40).
- Proceso de calificación: señala la ruta que se seguirá para evaluar un proceso y que termina con la sumatoria “de los resultados obtenidos con cada instrumento de calificación, según los criterios preestablecidos, en función de la porcentualización que se le otorgue a cada uno” (López, 2009, p. 40). Es importante que este proceso sea conocido y acordado desde el principio con los estudiantes.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Este capítulo presenta el tipo de investigación en que se enmarca el presente trabajo, el método a utilizar, las fases a desarrollar, las técnicas e instrumentos para recolectar la información, los participantes, la forma en que se recogerá la información, el tratamiento y análisis de la misma.

3.1 Tipo de Investigación

La presente investigación es de tipo cualitativo, que se inscribe en una perspectiva interpretativa que Sandín (2003), retomando algunos autores, sintetiza con las siguientes características:

- Naturaleza interpretativa, holística, dinámica y simbólica de todos los procesos sociales, incluidos los de investigación (Giddens, 1979)
- El contexto como un factor constitutivo de los significados sociales (Erikson, 1979)
- El objeto de la investigación es la acción humana (por oposición a la conducta humana), y las causas de esas acciones residen en el significado interpretado que tienen para las personas que las realizan antes que en la similitud de conductas observadas (Van Maanen, 1983)
- El objeto de la construcción teórica es la comprensión teleológica antes que la explicación causal (Wright, 1980)
- La objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo que tiene la acción para su protagonista (Glaser y Strauss, 1967) (p. 12).

Se considera que éste, es un abordaje pertinente para los resultados que se desean obtener con la investigación, primero, en cuanto a la comprensión que se quiere lograr desde los significados que tienen para los docentes, las prácticas de evaluación utilizadas por ellos, los efectos de éstas y la forma en que han aportado al proceso de formación profesional, de los trabajadores sociales en la Fundación Universitaria Monserrate.

En consecuencia, no se pretende establecer relaciones de causalidad, ni generalizar los resultados; la intencionalidad se orienta a la comprensión del fenómeno estudiado, desde la perspectiva de sus protagonistas, de manera que la experiencia de los participantes en la investigación, permita desde una mejor comprensión de la dinámica, estilos de aprendizaje del estudiante – prácticas evaluativas del docente, desencadenar principios orientadores para la evaluación, más acordes a los propósitos formativos de la misma.

3.2 Método

La investigación utilizará el método biográfico narrativo de educación, que según Antonio Bolívar (2002):

Tiene su origen en el “giro hermenéutico” producido en los años setenta en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (p. 4).

Este método tiene como base la narrativa, entendida como una “particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995)”. (Bolívar, 2002, p. 5). En educación en particular, “la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas” (Bolívar, 2002, p. 7).

Bolívar (2001), señala cuatro atributos para caracterizar esta perspectiva biográfica de la investigación: dinámica, narrativa, contextual e integral. Dinámica al considerar que el desarrollo profesional no es estático, sino que:

Se nutre de modelos y marcos para la acción, que se han ido construyendo desde las primeras experiencias formativas de la infancia y adolescencia del individuo, adoptando –desde la posición de alumno entonces- una visión de la docencia que se reconstruye en la relación con los profesores significativos que se tuvieron, mediante un proceso de socialización profesional, del que el individuo no es consciente, pero que sienta las bases de la adopción del rol de docente (p. 43).

Lo narrativo, permite reconstruir la experiencia de vida del profesor y la interpretación que él hace de la misma. “En los relatos de la experiencia personal vierten los profesores, además, aquellos aspectos que integran su identidad: autoimagen, autoestima, autopercepción en el desarrollo de las tareas de enseñanza, motivación profesional, perspectivas de desarrollo futuro y necesidades formativas” (Bolívar, 2001, p. 44).

El componente contextual, aporta el ambiente donde se han dado los procesos de socialización del profesor, los cuales han ido configurando también su comprensión del ejercicio profesional. Al respecto Bolívar (2001), precisa que “los centros educativos, y los grupos de profesores dentro de los centros educativos, generan marcos culturales de referencia común al pensamiento y el comportamiento profesional y proporcionan significado social e institucional a las experiencias concretas” (p. 44).

En cuanto a la perspectiva integral, ésta permite asumir la vida del profesor, como un todo que involucra la “evolución personal en todos los órdenes (desarrollo de la personalidad, vida afectiva/familiar y vida socio-

profesional), mutuamente influyentes, que configuran la estructura individual de vida del sujeto” (Bolívar, 2001, p. 45).

La perspectiva biográfica de la investigación y el uso de las narrativas en ella, permiten la comprensión del fenómeno educativo en estudio, articulando tres dimensiones llamadas por Bolívar (2001), individual, colectiva y universal/generacional, las cuales permanentemente interactúan y evolucionan en el tiempo. El autor describe esta dinámica así:

En ciertos aspectos de su desarrollo, cada profesor es único y solo se puede comprender desde su propia trayectoria biográfica individual. Al mismo tiempo, cada profesor presenta aspectos de su desarrollo comunes dentro de un grupo particular de profesores con quienes comparte una misma historia institucional en un centro educativo. E, igualmente, cada profesor presenta aspectos generales en su desarrollo compartidos con los compañeros de su misma generación, de su mismo ciclo de vida (Bolívar, 2001, p. 45).

Para el caso que nos ocupa en la presente investigación, éste método permitirá a través de las narraciones de sus historias académicas, conocer desde la experiencia de vida de los docentes, los significados que para ellos tiene el tema de la evaluación y su relación con los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Estas narraciones se constituyen así, en el insumo fundamental para la comprensión del fenómeno a estudiar y permitirán establecer relaciones dinámicas entre estos dos elementos, constitutivos del proceso enseñanza-aprendizaje.

En el proceso investigativo, las narrativas permitirán el encuentro del mundo de experiencias académicas previas del docente y que a partir de ciertos acontecimientos significativos, que Bolívar (2001) llama incidentes críticos y Bruner (1995), presenta como acontecimientos inusuales, han generado una serie de significados que el profesor lleva a su ejercicio docente.

Los incidentes críticos, son “eventos en la vida individual, seleccionados en función de que marcaron particulares direcciones o rumbos. Así, a lo largo de la trayectoria profesional individual, hay momentos que acentúan determinados cambios de rumbo, acontecimientos clave que han marcado la trayectoria vital” (Bolívar, 2001, p. 172).

Este tipo de acontecimientos son importantes en el estudio de las trayectorias de vida de los maestros, dado que como lo señala el mismo autor, permiten definir fases críticas, determinar personas críticas en la historia personal académica y explicar los cambios operados en la vida profesional; esto último, es lo que Bruner (1995) llama los nuevos significados.

3.3 Fases de la Investigación

Para el desarrollo del proceso investigativo se siguieron las siguientes fases o momentos:

- a. Presentación del proyecto de investigación a la Dirección del Programa de Trabajo Social, a fin de contar con su aval.
- b. Información e invitación a participar en el proceso, a los profesores que cumplen con los criterios de participación como entrevistados.
- c. Entrevista a los participantes: el propósito de ésta, es hacer un acercamiento a las narrativas que puedan develar el significado que los profesores han ido construyendo sobre la evaluación y la forma como esto ha incidido en el aprendizaje de los estudiantes. Se utilizó un guión de entrevista y previo consentimiento, se hizo grabación de la entrevista.
- d. Transcripción del contenido de las entrevistas.

e. Análisis de la información recaudada.

3.4 Técnicas e Instrumentos para recolección de la Información

3.4.1 Técnicas

Para obtener la información se utilizaron como técnicas, la entrevista biográfica y el análisis documental.

La entrevista biográfica permite a los profesores participantes en la investigación, un “proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado, que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado su vida” (Bolívar, 2001, p. 159), en algunas dimensiones específicas que son el interés de este trabajo. En coherencia con el propósito de la investigación biográfica, este tipo de entrevista posibilita:

Reflexionar y rememorar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (...) en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permita profundizar en su vida por las preguntas y escucha activa del entrevistador. (...) Los sujetos son inducidos a *reconstruir su historia de vida*, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida. (Bolívar, 2001. p: 159)

Bolívar (2001), citando a Atkinson (1998), señala tres fases en el desarrollo de la entrevista: planificarla, llevarla a cabo, transcribir e interpretarla. Para la fase de planificación, considera aspectos como decidir a quién se va a entrevistar, quién va a ser el entrevistador, establecimiento de contacto con los entrevistados y explicación del propósito, elaboración de la guía de entrevista, creación del contexto adecuado y la consideración de los principios éticos de la investigación.

Para la fase de realización de la entrevista, el autor señala la importancia de “generar una situación en la que la persona pueda, abiertamente, en una relación interpersonal, reflexionar sobre su vida al tiempo que la narra, interviniendo el entrevistador en aquellos momentos que puedan contribuir a elicitar datos y significados” (Bolívar, 2001, p. 165). Esta fase puede desarrollarse a manera de entrevista semiestructurada, siguiendo un orden cronológico y focalizando en aspectos del interés investigativo.

La entrevista semiestructurada, a diferencia de la biográfica que va específicamente a la historia de vida del entrevistado, tiene como propósito según Kvale (1996), citado por Miguel Martínez: “obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos” (Martínez, 2006, p. 140).

Este tipo de entrevista se desarrolla en un ambiente de diálogo abierto, donde si bien el entrevistador tiene prevista una guía de preguntas o temas de conversación, va orientando el diálogo de acuerdo a lo que las respuestas del entrevistado van sugiriendo o permitiendo avanzar, de acuerdo al objetivo investigativo.

Por último, está la fase de interpretación de la entrevista que implica la transcripción y análisis de los datos narrativos.

La investigación biográfica se basa en las historias de vida, por lo tanto la entrevista gira en torno a descubrir y reflexionar sobre las historias de vida de los entrevistados. En esa perspectiva, es importante también considerar lo que

se comprende por historia de vida. Pereira de Queiroz (1991), quien es citada por Eliane Veras, la define de la siguiente forma:

“El relato de un narrador sobre su existencia a través del tiempo, intentando reconstituir los acontecimientos que vivió y transmitir la experiencia que adquirió. Narrativa lineal e individual de los acontecimientos que él considera significativos, a través de la cual se delinear las relaciones con los miembros de su grupo, de su profesión, de su clase social, de su sociedad global, que cabe al investigador mostrar. De esa forma, el interés de ese último está en captar algo que trasciende el carácter individual de lo que es transmitido y que se inserta en las colectividades a que el narrador pertenece” (Veras, 2010. P. 144).

Ya en el campo educativo, según Colás (1997, p. 282-283), citada por M. Paz Sandín (2003), la historia de vida permite al investigador:

Llegar a averiguar que conocen los profesores de la enseñanza, cómo está organizado su conocimiento y cómo cambia su conocimiento a través de la experiencia. La historia puede reflejar el discurso dominante de los profesores (...) Las historias de los profesores constituyen una importante línea de investigación sobre la formación del profesorado. Su aplicación resulta también oportuna para el estudio de las "voces" en el aula (...) Esta técnica resulta muy provechosa para captar las estructuras cognitivas que utilizan las personas como objeto de estudio (profesores, alumnos, padres, etc.) para organizar los conocimientos adquiridos por sus prácticas profesionales o experiencias como aprendices. También posibilita poner de relieve las diferencias de estructuras que utilizan los profesores con distinto grado de experiencia en torno a determinadas cuestiones educativas, o resolución de problemas en el aula (p. 11).

En cuanto al análisis documental, se utilizará para el abordaje de documentos institucionales, que permitan una mayor comprensión sobre el tema y a la vez permitirá realizar triangulación de la información recaudada en las entrevistas. Esta técnica es definida por Vásquez (2006) de la siguiente forma:

El análisis de documentos, o análisis documental, consiste en analizar la información registrada en materiales duraderos que se denominan documentos. (...) En el análisis cualitativo de documentos, (...) se puede llevar a cabo un análisis de contenido o un análisis de discurso. (...) Se caracteriza por la clasificación sistemática, descripción e interpretación de los contenidos del documento, que se llevará a cabo de acuerdo con los objetivos del estudio (p. 74).

3.4.2 Instrumentos

Para la realización de las entrevistas, se utilizó el siguiente instrumento, previo consentimiento informado de los participantes:

GUIÓN DE ENTREVISTA

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS MAESTRIA EN EDUCACION

Las siguientes preguntas, permitirán conocer la forma en que los profesores de práctica, han ido configurando significados sobre evaluación y la manera cómo éstos se relacionan con los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, en práctica de formación profesional de Trabajo Social en la Fundación Universitaria Monserrate.

CATEGORIAS EXPLICATIVAS			OBSERVACIONES DEL ENTREVISTADOR
1. SIGNIFICADOS DE EVALUACION	Status Quo	1. ¿Hace cuánto tiempo es profesora de práctica? 2. ¿Qué experiencias de la vida escolar/universitaria le marcaron respecto a la evaluación? 3. ¿Qué recuerdos tiene de la manera cómo sus profesores evaluaban sus prácticas en la universidad? ¿Cuáles formas fueron más y menos provechosas para su aprendizaje? 4. ¿Qué pensaban sus profesores sobre la evaluación? ¿Cómo le afectó esto? 5. ¿Cómo hacía sus primeras evaluaciones de práctica? 6. ¿Qué idea de evaluación tenía? ¿Cuáles eran sus principales preocupaciones? 7. ¿Cómo realiza habitualmente la evaluación de la práctica de los estudiantes? ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza? ¿Qué criterios tiene en cuenta para evaluar a los estudiantes en práctica?	
	Acontecimiento inusual	8. ¿Qué experiencias/ hechos recuerda que hayan generado cambios en su forma de evaluar en la práctica?	

	Transacción significativa	9. ¿Qué reflexiones se hizo entonces sobre sus prácticas de evaluación? ¿Qué acciones concretas hizo a partir de ello respecto a la forma de evaluar?	
	Nuevo significado	10. ¿Cómo han cambiado con el tiempo sus ideas sobre la evaluación?	
2. ESTILOS DE APRENDIZAJE		11. ¿Cuáles de las formas de evaluación que utiliza considera más exitosas para el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Cuáles las menos?	
		12. ¿Introduce variaciones en razón del nivel de práctica? ¿De las características de los estudiantes? ¿Cuáles?	
		13. ¿Cómo resuelve las dificultades de aprendizaje o desempeño de sus estudiantes en práctica? ¿Qué atención presta a los estudiantes más destacados?	
		14. ¿Qué retroalimentación ha recibido de sus estudiantes respecto a la forma cómo usted los evalúa en práctica?	

Para el análisis documental, se tomaron los documentos institucionales que hacen referencia a los procesos evaluativos en la institución y el programa en particular: Proyecto Educativo Institucional PEI, Políticas Institucionales, Proyecto Educativo del Programa PEP y criterios de evaluación de la práctica.

El análisis del contenido se hará a través de fichas de lectura.

3.5 Participantes

En la investigación se tomaron como participantes los profesores de práctica que cumplían con los siguientes criterios:

Tener actualmente o haber tenido su cargo estudiantes de todos los niveles de práctica (V, VI, VII y VIII semestre).

Llevar mínimo 3 años vinculado a la institución como profesor de práctica.

Actualmente 11 docentes que acompañan los procesos de práctica cumplen con los dos criterios anteriores, de ellos, 8 aceptaron participar en la investigación.

3.6 Recolección de la Información

Para la recolección de la información, se realizaron relatos biográficos paralelos, considerados por Pujadas (1992, p. 74) citado por Bolívar (2001, p. 259), como “múltiples narrativas recogidas sobre un mismo grupo o campo y son punto de partida pero no el objeto principal de la investigación... Múltiples relatos de profesores sirven para comprender una situación”.

El procedimiento seguido para la recolección de la información se observa en la siguiente matriz:

OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACCIONES	TECNICAS RECOLECCION DE INFORMACION	CATEGORIAS INICIALES	UNIDAD ANALISIS	TECNICAS ANALISIS DE INFORMACION
Caracterizar las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes en la práctica de formación profesional de los estudiantes.	Documentación sobre el tema Indagación a los docentes	Fichas de lectura Entrevista biográfica	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación educativa Estilos de aprendizaje 	Documentos Docentes	Análisis de contenido
Analizar los significados que le atribuyen los docentes a las prácticas evaluativas.	Preparación entrevistas Realización entrevistas Transcripción entrevistas Análisis de resultados Conclusiones	Entrevista biográfica	Significados	Docentes de práctica	Análisis de contenido
Formular unos principios orientadores de	Revisión documental Elaboración	Fichas de lectura	Propuesta de principios operadores	Textos especializados	Análisis de contenido

evaluación para las prácticas de formación profesional.	texto de los principios operadores				
---	------------------------------------	--	--	--	--

3.7 Tratamiento y Análisis de la Información

Según Bolívar (2001, p: 195), el análisis narrativo se puede hacer desde dos grandes dimensiones: contenido vs. forma y holístico vs. categórico; estas dimensiones se entrecruzan para dar origen a cuatro modos de analizar las narrativas: holístico y de contenido; holístico y de forma; categórico y de contenido; categórico y de forma.

Para el caso de éste estudio, el análisis se hizo utilizando el modo categórico y de contenido, dado que el abordaje categórico, “se suele utilizar cuando se analizan varias o muchas narrativas en la medida que permite compararlas entre sí” (Bolívar, 2001, p. 195).

Este enfoque categórico del contenido, utiliza como procedimiento el análisis de contenido, cuyo propósito es “la identificación de determinados elementos componentes de los documentos escritos (...) y su clasificación bajo la forma de variables y categorías para la explicación de fenómenos sociales bajo investigación” (Fernández, 2002, p. 4).

En el caso de ésta investigación que utiliza relatos paralelos, es necesario hacer:

“Un análisis de contenido mediante categorías, que –como señalaron Miles y Huberman (1994)- convierta la información (entrevistas en nuestro caso) en datos que puedan ser manejables y que permitan su interpretación (mediante la codificación), el procesamiento y la obtención de conclusiones. Será preciso, pues, buscar las regularidades que encierran, determinar sus partes, aspectos más destacables, extraer los elementos comunes y divergentes” (Bolívar, 2001. p: 265).

Para el análisis de la información, las entrevistas se llevaron al programa informático Atlas ti., y se realizó una categorización a través de un código alfanumérico, asignando una letra mayúscula a las grandes categorías y letras mayúsculas combinadas entre sí o con números, a las subcategorías, quedando establecidas las siguientes:

CATEGORIAS	CODIGO	SUBCATEGORIAS	CODIGO
SIGNIFICADOS DE EVALUACION	E	Sistema Referencial Creencia	ER1
		Sistema Referencial Experiencia	ER2
		Acontecimiento Inusual	EI
		Transacción Significativa	ET
		Nuevo Significado	ENS
PROCESOS EVALUATIVOS	P	Concepto de Evaluación	PCO
		Condiciones	PC
		Criterios	PCR
		Modalidades	PM
		Instrumentos	PI
		Papel Docente	PD
ESTILOS DE APRENDIZAJE	A	Sensitivo	AS1
		Intuitivo	AI2
		Visual	AV3
		Verbal	AV4
		Inductivo	AI5
		Deductivo	AD6
		Secuencial	AS7
		Global	AG8
		Activo	AA9
		Reflexivo	AR10

Posterior a la codificación en el Atlas ti., la información se transportó a unas matrices por cada categoría y subcategoría, para realizar el respectivo análisis. Las matrices contienen para cada entrevistado: las citas de la entrevista que corresponden a la categoría y subcategoría a analizar, el análisis

de la investigadora y las convergencias y divergencias encontradas en el conjunto de los entrevistados. La estructura de las matrices es la siguiente:

(CODIGO) NOMBRE DE LA CATEGORIA				
(CODIGO) NOMBRE DE LA SUBCATEGORIA				
ENTR.	CITAS	ANALISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
1				
2				

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para el desarrollo de este capítulo, se seguirán los objetivos específicos, de manera que se vaya dando respuesta a cada uno de los intereses investigativos. Así, se partirá de la caracterización de los procesos evaluativos de las profesoras de práctica y se continuará con la construcción de significados de evaluación y estilos de aprendizaje hecha por las entrevistadas; posteriormente se establecerá la relación encontrada, entre los procesos evaluativos desarrollados por las docentes y los estilos de aprendizaje de los estudiantes y se concluirá con la presentación de algunos principios orientadores, para la evaluación de las prácticas de formación profesional.

4.1 Caracterización los procesos evaluativos, desarrollados por los docentes en la práctica de formación profesional de los estudiantes.

Para caracterizar los procesos evaluativos de la práctica de formación profesional, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: el concepto de evaluación de las profesoras entrevistadas, las finalidades, funciones y modalidades de evaluación que ellas refieren en su ejercicio como profesoras de práctica.

4.1.1 Concepto, finalidades y funciones de la evaluación.

En primer lugar, como se observa en el anexo 2, es importante identificar los conceptos de base, que las profesoras de práctica entrevistadas, tienen

acerca de la evaluación. Estos conceptos, han sido moldeados como se verá más adelante, por su sistema de experiencias y creencias, que a través de procesos reflexivos, fueron construyendo diversos significados a lo largo de su vida escolar y luego profesional.

Desde la perspectiva de Guba y Lincoln (1989), se pueden encuadrar estos conceptos, en las diferentes generaciones de la evaluación que estos autores plantean. Un concepto identificado en las primeras etapas del ejercicio docente, se enmarca en la primera generación y estaba asociado, a las creencias generadas por las experiencias de la vida escolar y universitaria de las docentes.

El concepto inicial de las entrevistadas, estaba centrado en la medición, en el acto de corregir, de señalar los errores como forma de ejercer poder, no de valorar; el control punitivo del profesor, era ejercido para verificar la correcta aplicación de instrumentos, las evidencias que dieran cuenta de los resultados esperados y la acción evaluativa, se debía desarrollar en tiempos y momentos específicos; fue frecuente evidenciar que en el momento de evaluar, utilizaban el mismo tipo de convenciones y mecanismos, que fueron usados por sus profesores y en ello, los instrumentos de evaluación eran fundamentales.

En una segunda etapa de la vida profesional como docentes, se perciben también elementos que coinciden con la segunda generación planteada por Guba y Lincoln (1989); aquí se entiende la evaluación como necesaria para medir los avances y los resultados, respecto a los objetivos trazados en los proyectos de intervención, de acuerdo a las exigencias o demandas institucionales de los campos de práctica.

En la etapa actual de su experiencia profesional como docentes, las entrevistadas han ido transitando entre la tercera y cuarta generación de la evaluación. La perspectiva de la tercera generación, se evidencia por cuanto señalan varias de las entrevistadas, se entra a valorar el proceso del estudiante, de acuerdo a unos criterios establecidos por el Programa académico para juzgar si el estudiante cumple con los desempeños personales y profesionales, requeridos en su nivel de práctica (anexo 1). Estos criterios de desempeño se asumen como referentes para la toma de decisiones, respecto a los resultados parciales (evaluación formativa) y finales (evaluación sumativa), del proceso de práctica de formación profesional del estudiante.

La práctica y la forma en que se evalúa, empiezan a ser consideradas por algunas de las participantes, como una construcción colectiva en dos sentidos: uno, de la forma en que los conocimientos son llevados a la práctica y se articulan a la intervención profesional, como una forma de aportar a la transformación de las situaciones problemáticas de la realidad. Y dos, de la forma en que tanto los estudiantes como el profesor, perciben el proceso de aprendizaje y apropiación de los conceptos, habilidades y desempeños, en la práctica de formación profesional como trabajadores sociales.

En cuanto a las finalidades de la evaluación identificadas, se puede apreciar que las dos finalidades señaladas por Sanmartí (2007), citado por López (2009), se hacen presentes. Aunque en el concepto inicial de la evaluación, es central la finalidad social de certificación del aprendizaje, lo cual se refleja en la permanente preocupación alrededor del tema de la calificación, lo que prima es la finalidad pedagógica, por cuanto las participantes hacen un

mayor énfasis en la importancia del acompañamiento, la orientación, el seguimiento y monitoreo continuo, para posibilitar el proceso de aprendizaje y contribuir a la formación del estudiante.

Con relación a las funciones de la evaluación, siguiendo las presentadas por Mora (2004), se destacan las funciones educativa y autoformadora. En cuanto a la función educativa, la evaluación es vista por las profesoras, como un proceso de acompañamiento en donde también el profesor se autoevalúa en su rol docente y reflexiona permanente su propio proceso de integración teoría-práctica y su articulación con la investigación.

La función autoformadora se evidencia, por cuanto a través de la autoevaluación del estudiante, las profesoras buscan identificar la forma en que él avanza en su proceso de aprendizaje y en su crecimiento personal (desarrollo de su autoestima, habilidad para relacionarse y comunicarse asertivamente...).

4.1.2 Modalidades de evaluación

El cuadro que presenta el anexo 3, ilustra las modalidades de evaluación identificadas en las entrevistadas, que siguiendo las propuestas por Díaz (2007), pone de manifiesto una tensión entre la criterial y la formativa.

De una parte, en general las profesoras entrevistadas, privilegian una evaluación de tipo criterial, definida por unos criterios de desempeño propuestos por la institución universitaria, los cuales aplican de acuerdo al nivel de práctica con una finalidad pedagógica, que moviliza cambios en los estudiantes y los construye personal y profesionalmente. Las participantes,

evidencian que dichos criterios de evaluación, les permiten visualizar las dificultades de aprendizaje que tienen los estudiantes y orientar hacia acciones pedagógicas que puedan contribuir a su superación.

Por otra parte, se identifica una clara intención de llevar a cabo una evaluación formativa. Las profesoras llevan a cabo las técnicas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, dentro de un proceso de calificación y el sentido aunque tiene elementos formativos, es más criterial.

La autoevaluación gira en torno a los desempeños esperados, se delimita a describir lo realizado, lo que faltó hacer o en lo que se falló, pero no llega a la identificación y reflexión de la forma como el estudiante aprende y menos a su propia formulación de estrategias de mejora. La coevaluación es la menos frecuente, pero en los casos en que las profesoras la han propuesto a los estudiantes, han podido evidenciar que el escuchar la retroalimentación de sus pares, ha contribuido a mejorar la dinámica grupal y los resultados del proceso.

La heteroevaluación es la que con mayor frecuencia se lleva a cabo y en ella, la voz del profesor y en varios de los casos, la del coordinador de campo de práctica, son importantes. Es de destacar, que aunque se generan espacios de diálogo con el estudiante, sigue estando centrado en el profesor el juicio evaluativo, porque la intervención del estudiante tiene una gran carga descriptiva de lo realizado y no una intención metacognitiva.

La heteroevaluación, se dirige a valorar y juzgar el cumplimiento de los criterios de desempeño propuestos y de acuerdo a esto, poder tomar decisiones respecto al estudiante. Por lo tanto, el diálogo se centra en lograr que el estudiante tenga claridad del por qué de su calificación.

Si bien comienzan a darse procesos de autocalificación que parten de la autoevaluación del estudiante, estos se consensuan luego con el profesor y están centrados en los criterios de desempeño y logros alcanzados. En ese sentido, es una evaluación criterial, que se soporta en evidencias del aporte individual y grupal al logro de los objetivos de la práctica.

Cabe señalar, que en la evaluación de la práctica de formación profesional, a medida que las profesoras ganan en experiencia y profundizan en sus reflexiones pedagógicas, se comienzan a dar procesos dialógicos de auto, co y heteroevaluación, que generan procesos colectivos de crecimiento dentro de la perspectiva de evaluación formativa y se pueden vislumbrar indicios de una evaluación formadora a partir de la autoreflexión del proceso de aprendizaje del estudiante.

4.1.3 Condiciones para la evaluación.

El cuadro del anexo 4, presenta lo concerniente a lo que las entrevistadas consideran como condiciones en las que se debe dar la evaluación. Dentro de las condiciones se contemplan los requisitos, los procedimientos e instrumentos y los criterios de calificación.

Como condiciones para lograr un proceso de aprendizaje significativo, las entrevistadas coinciden con Reyes y Rojas (2007), que retomando a Schön (1992), afirman que la gestión del conocimiento en trabajo social, requiere de un ambiente de diálogo y mediado por unos criterios, donde la empatía para comprender las situaciones particulares de cada estudiante y la asertividad para llegar a consensos, contribuyen al proceso formativo.

Otras condiciones que resaltan las entrevistadas, son el respeto por el estudiante, sobre todo cuando se evalúa ante otras personas; la cercanía y el conocimiento de los estudiantes como personas, en cuanto a sus situaciones y condiciones individuales, que posibilita la comprensión de su proceso en un contexto de vida específico; establecer una relación humana dentro del rol de cada uno, sin perder los límites de la relación estudiante-profesor; el resaltar más los avances que las dificultades; escuchar al estudiante y consensuar con él la valoración de su proceso académico; y el compromiso como docente con el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

A su vez, Pérez Pueyo (2005) citado por López (2009), señala también varias condiciones para llevar a cabo la evaluación formativa y formadora: los requisitos, los procedimientos e instrumentos, los criterios de calificación y el proceso de calificación. Al respecto, en las entrevistas realizadas se pudo observar lo siguiente:

En cuanto a los requisitos para el proceso de evaluación, contrario a lo propuesto por los autores, de no ser calificables aunque sí temas de reflexión pedagógica, para las entrevistadas, sí son objeto de calificación y les otorgan especial importancia a la hora de calificar. Aspectos como el orden, la estética, el esfuerzo personal, la puntualidad y cumplimiento en las entregas, se califican de la misma forma que los instrumentos, las evidencias de aprendizaje y la ética en la intervención.

En lo que se refiere a los procedimientos e instrumentos, como se observa en el anexo 5, son importantes las condiciones de tiempo, forma y lugar, de tal manera que se pueda ir evidenciando y monitoreando el proceso. Para las

profesoras, es importante que el estudiante tenga claridad de las indicaciones y orientaciones, respecto al proceso de aprendizaje y su evaluación, como una forma de garantizar luego, la objetividad y transparencia de la calificación.

Como procedimiento para dar la calificación del proceso, las entrevistadas toman en cuenta los aportes tanto de la autoevaluación del estudiante, como la coevaluación de sus compañeros y la percepción del coordinador del campo de práctica; aunque hay algunos procesos de autocalificación, sobre todo en lo que tiene que ver con el desempeño personal y profesional, es por lo general la profesora quien asigna la calificación final.

En todos los casos, la calificación de los instrumentos de práctica, informes y demás evidencias del proceso son calificados exclusivamente por las profesoras y en ese sentido, dos de ellas han ideado un instrumento que les permite cuantificar los diferentes aspectos a calificar y de esa manera, disminuir la tensión que genera en ellas la preocupación por la objetividad de la nota.

En cuanto a los criterios de evaluación y calificación, la guía que proporciona la universidad (anexo 1), facilita la evaluación del desempeño personal y profesional; se cumple así la función instructiva de la evaluación, que como señala Mora (2004), a través de criterios se evidencian los aprendizajes logrados.

Estos criterios establecidos por la universidad, para evaluar el desempeño personal y profesional, como se observa en el anexo 6, son la base para el proceso de calificación y se aplican a todos los estudiantes independientemente de los diferentes niveles de práctica, aunque se percibe que siendo los mismos,

hay más flexibilidad en ciertas condiciones, como semestres superiores, jornada de la noche y menor edad de los estudiantes.

La finalidad social de la evaluación (calificación) se denota como relevante y la nota se ve como algo que hay que alcanzar como un resultado final del proceso. En razón a ello, se manifiesta una preocupación permanente en cuanto a la objetividad y el criterio con que se asigna la calificación, por lo que se ha llegado a tener demasiados documentos de evidencia, para calificar en cada etapa del proceso.

Para atenuar esta tensión por la objetividad y en la búsqueda de la coherencia entre la apreciación cualitativa y la cuantitativa, varias profesoras realizan procesos de autocalificación, donde la calificación dada por el estudiante se promedia con la de la profesora.

Para dar mayor sentido de proceso y pertinencia a la forma de calificar, una profesora ha organizado los criterios, señalando cuáles corresponden más al inicio del proceso, cuáles a un momento intermedio y cuáles se pueden evaluar más pertinentemente al final, convirtiendo así esta guía en un instrumento de calificación, que permita claridad al estudiante, respecto a la forma en que fue evaluado y los criterios e instrumentos que se tuvieron en cuenta para la calificación.

Como criterio, también se tiene en cuenta el proceso presentado en grupo y el proceso individual. Para las profesoras es importante incentivar y evaluar la capacidad de trabajar en equipo, a la vez que valorar el proceso personal dentro del grupo; para ello, asignan responsabilidades grupales e individuales y utilizan instrumentos que permitan evaluar lo grupal y lo personal. Para algunas,

este criterio es aplicado sobre todo, cuando hay indicios de baja participación de algún estudiante, convirtiéndose en un criterio más de tipo control, que de proceso personal de desarrollo.

Otro criterio que regula el proceso de evaluación, es el resultado o producto esperado, en cumplimiento de las demandas del campo de práctica. A partir de ello, se hace un acompañamiento que tiene en cuenta las expectativas, capacidades y habilidades de cada estudiante (evaluación diagnóstica), para poder valorar su avance o retroceso.

Finalmente el proceso de calificación, que como lo precisa López (2009), es la ruta para evaluar el proceso y que concluye con la definición de la calificación, parte del nivel de práctica del estudiante, identificando el manejo que él hace de los dominios teóricos que corresponden a dicho nivel y realizando un acompañamiento y observación directa de su intervención en el campo de práctica; todo ello desde una perspectiva y con una finalidad pedagógica, para proponer los cambios que contribuyan a mejorar el aprendizaje. Ello implica procesos de diálogo y concertación, donde se busca superar la tendencia de que el profesor revisa y decide qué es lo que se debe hacer o qué está bien.

También como marco de referencia, está el considerar la evaluación como un proceso permanente, es decir privilegia la evaluación formativa, que tiene en cuenta las diferencias de acuerdo al semestre del estudiante y al nivel de práctica, en cuánto a qué es necesario movilizar en cada uno de ellos, de acuerdo a su proceso personal.

Por lo tanto, en cuanto a las diferencias por el nivel de práctica, es una evaluación que siguiendo los mismos criterios, en los primeros semestres de práctica hace mayor exigencia y pide mayores evidencias de rendimiento al estudiante; el papel del profesor es más directivo y de mayor orientación. A medida que se avanza en el proceso de aprendizaje, la evaluación se complejiza, es más profunda, con mayor autorregulación por parte del estudiante y más flexibilidad por parte de las profesoras.

La diferencia está también en el seguimiento o acompañamiento a los estudiantes de acuerdo a su rendimiento; se identifica que cuando hay un estudiante con mayores habilidades, se tiende a disminuir la directividad y el acompañamiento es más laxo, lo que en ocasiones descuida el proceso del estudiante y los resultados al final, pueden no ser los esperados.

4.2 Significado de la evaluación del aprendizaje

Retomando la ruta de construcción de significados, planteada por Bruner (1995), y que en este trabajo se ha identificado como: status quo (psicología popular o cultural, lo cotidiano), acontecimiento inusual, transacción significativa y nuevo significado, es interesante evidenciar en las participantes, la construcción del significado de evaluación a partir de sus primeras experiencias escolares, que fueron configurando algunas creencias al respecto y cómo posteriormente, con el ejercicio de la docencia, ciertos acontecimientos fueron generando reflexiones, que se tradujeron en nuevos significados acerca del hecho evaluativo y que comenzaron a transformar su práctica docente.

4.2.1 Status Quo

Los cuadros en el anexo 7, presentan los dos aspectos que se tomaron en la investigación como elementos que configuran el status quo: las experiencias de vida y las creencias que a partir de ellas se van conformando. Los principales hallazgos de la investigación en este aspecto, se describen a continuación.

Para Bruner (1995), el status quo involucra los marcos y la regulación afectiva con que se incorporan y categorizan las experiencias de vida. En el caso de las participantes de la investigación, claramente se identifican dos escenarios, donde fundamentalmente se configuran los marcos de la experiencia de evaluación: la educación escolar y la educación superior. No obstante, para una de las participantes fue significativa la experiencia familiar, como ámbito en el que se crearon unos referentes acerca de la evaluación del aprendizaje escolar.

Inicialmente, en el colegio se identifica una evaluación más de corte cuantitativo y memorístico. Las narrativas de las entrevistadas, refieren situaciones en que debían dar rigurosa cuenta de los conocimientos adquiridos, donde las pruebas utilizadas eran de tipo formal (examen de única respuesta), para medir el dominio y la recordación de los contenidos; esto generó en ellas, sentimientos de temor y ansiedad frente a los momentos de evaluación.

Solamente una de las entrevistadas, describe la experiencia de evaluación como un momento del proceso de aprendizaje, cuyo resultado correspondía, a la forma en que se había dado la fase previa de dicho proceso (realización de lecturas, guías de trabajo, entre otros) y que se complementaba en el contexto

familiar con una activa participación de la madre en el refuerzo escolar. Por lo tanto, se configuró como una secuencia lógica que no revestía tensión ni angustia.

La carga emocional que el hecho evaluativo evoca en las participantes, es explícitamente manifestado por ellas y se puede identificar una correspondencia entre la forma de evaluación y los sentimientos provocados por ella.

Estas experiencias iniciales, fueron configurando en las participantes unas creencias acerca de la evaluación como una manera de vigilar, de encontrar en qué se estaba fallando y señalar los aspectos no cumplidos. Se asumieron así, como formas de evaluación, aquellas que permitían indagar por todos los contenidos vistos en clase y aplicar los criterios propuestos por la institución de manera rigurosa, verificando que cada estudiante cumpliera con las evidencias de los resultados esperados.

En el segundo escenario, la universidad, se coincide en que la experiencia de evaluación fue más cualitativa, reflexiva y se resalta la intencionalidad del profesor por evaluar en los estudiantes, la argumentación y la sustentación teórica de las intervenciones, específicamente en el desarrollo de sus prácticas de formación profesional. Esta vivencia, configuró posteriormente en las entrevistadas, una práctica similar en los primeros años del ejercicio docente, buscando señalar como criterio de evaluación la correspondencia entre lo teórico y lo práctico.

Situaciones en las que se empiezan a pedir argumentos o análisis de la intervención, reviven en las personas que enmarcaron sus primeras experiencias de evaluación escolar, en un contexto memorístico, aquellas

mismas emociones, generando ahora tensión ante la exigencia de colocar el punto de vista personal, situación para la que aquellas vivencias iniciales no las prepararon.

A su vez, para quien vivió la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, en sus narrativas manifiesta que lo que más se apreciaba en la vida universitaria respecto a la evaluación, era la posibilidad de argumentar y reflexionar críticamente.

También en la universidad, las entrevistadas destacan, como criterios de evaluación de las prácticas de formación profesional, lo referido verbalmente por el estudiante y un marcado énfasis en los resultados, expresado en la entrega de informes escritos y productos, acordes a las demandas institucionales (sitios de práctica), lo cual estaba directamente relacionado con el manejo de las calificaciones. En ese sentido, la presencia de los profesores en el campo de práctica, para retroalimentar el proceso personal, es algo que no siempre se dio y lo hubieran deseado.

En general, la experiencia tanto de la educación escolar como universitaria, está marcada por una evaluación donde el estudiante asume una actitud pasiva y se identifican como experiencias que generaron sentimientos negativos, aquellas en que primó como criterio de evaluación, el cumplimiento de una norma, el excesivo diligenciamiento de instrumentos y el señalamiento a través de medios de tipo sensorial (visual y auditivo), utilizados por sus profesores, para mostrar los errores en el proceso de aprendizaje y para dar indicaciones acerca de qué debía hacer el estudiante, frente a sus resultados en la evaluación.

Como recuerdos que evocan emociones positivas, se identifican experiencias de evaluación de tipo reflexivo, donde se tuvo retroalimentación sobre el proceso y oportunidades de mejoramiento que contribuyeron al crecimiento personal y profesional.

Es interesante destacar, cómo las experiencias previas se ven reflejadas de alguna manera en las primeras experiencias de las participantes, ahora como docentes. Las prácticas que en su momento fueron rechazadas, han sido incorporadas en el ejercicio docente, como la forma de evaluar ahora a sus estudiantes.

Experiencias formativas posteriores de las entrevistadas, al tratar de encajar en los marcos construidos a lo largo de su vida, llevan a generar inseguridades frente a los criterios de evaluación de los estudiantes, principalmente respecto a la objetividad de las calificaciones.

La calificación se constituye en un factor de tensión, puesto que detrás de una nota, está la preocupación de si el estudiante la considera justa o adecuada, máxime cuando en las prácticas, el profesor no está siempre presente en ese escenario.

Enfrentar los posibles cuestionamientos de los estudiantes al respecto, genera temor e inseguridad de perder la autoridad y credibilidad como docente, dado que la experiencia derivó en la creencia, de que la evaluación se centra en el juicio del profesor y él es quien siempre tiene la razón.

Esto ha llevado a generar mecanismos de valoración de los productos de los estudiantes, con parámetros que proporcionen, a juicio de las profesoras, el mínimo de duda en el estudiante, acerca de los criterios tenidos en cuenta para

su evaluación y no den lugar a confrontaciones por la calificación asignada. En consecuencia, para evaluar los conocimientos, la opción es realizar pruebas de tipo cerrado, lo que replicando lo vivido por las entrevistadas, conlleva a privilegiar un tipo de aprendizaje memorístico.

Aquí queda de manifiesto lo que Bruner (1995), plantea acerca de cómo las prácticas que conformaron los marcos del status quo, se repiten y se convierten en prácticas cotidianas.

En síntesis, los principales elementos que constituyen el status quo en la experiencia de las entrevistadas, tienen que ver, primero, con la creencia de que la evaluación significa medir, verificar, colocar una calificación; esta concepción, genera preocupación e inseguridad respecto a la suficiencia de criterios objetivos, para poder colocar una nota justa y acorde a los resultados de los estudiantes.

El segundo elemento, está relacionado con el contenido de la evaluación, en donde se señala la existencia de ciertos parámetros que se deben tener en cuenta: algunas creen, que la evaluación debe abarcar todos los contenidos teóricos enseñados por el profesor, otras tienen en cuenta los criterios institucionales y para algunas, prima lo que para el profesor es adecuado.

Un tercer aspecto, da cuenta de la creencia acerca de la necesidad e importancia de contar con mecanismos, instrumentos y procedimientos, que permitan al profesor señalar con claridad al estudiante sus aciertos, pero sobre todo sus errores, de manera que se minimice la posibilidad de que el profesor sea cuestionado, o interpelado por el estudiante, respecto a su calificación.

4.2.2 Acontecimientos inusuales y transacción significativa.

El segundo y tercer momentos señalados por Bruner (1995), en la ruta de construcción de significados, se relacionan íntimamente y son los acontecimientos inusuales y la reflexión que estos generan, denominada por el autor como transacción significativa. A partir de lo encontrado en las entrevistas (anexo 8) y por estar totalmente interrelacionados, a continuación se presentan los hallazgos en estos dos aspectos de manera simultánea.

La ocurrencia de acontecimientos inusuales, que Bruner (1995) denomina “tendencias conflictivas” y en palabras de Bolívar (2002) corresponde a los “incidentes críticos”, se dan en la experiencia de las entrevistadas en torno a tres situaciones: las que tienen que ver con condiciones de los estudiantes, las relacionadas con ellas mismas como profesoras y las que involucran el contexto de práctica de formación, en donde se da el proceso evaluativo de los estudiantes.

Entre los acontecimientos relacionados con los estudiantes, que señalan momentos de quiebre en los marcos construidos por las profesoras están: la verificación de que reiterativamente los estudiantes no logran captar o comprender con claridad las observaciones, o retroalimentación que se hace a los trabajos de manera escrita; el déficit de conocimientos previos, que dificultan el aprendizaje o el desempeño en práctica; las situaciones personales inesperadas o extraordinarias del estudiante, que impiden en un momento dado cumplir con los tiempos y criterios establecidos institucionalmente, para evaluar determinado proceso de práctica; la disímil participación de los estudiantes en los trabajos grupales, en donde no todos aportan de la misma

forma, situación que de cara a la evaluación, termina configurándose como "injusta", por la no correspondencia de la calificación con el aporte de cada uno.

Las situaciones particulares vividas por los estudiantes, generaron en las profesoras, reflexiones en torno a la tensión que se genera, entre el hecho de evaluar momentos específicos del proceso, o tener una visión global del mismo, donde los episodios puntuales que puedan presentarse en un momento específico de la evaluación, no afecten significativamente el resultado y la calificación final del proceso de aprendizaje.

De la misma forma, se dan transacciones y negociaciones, que permiten replantear los tiempos que el profesor dedica para evaluar la práctica y la forma impersonal de hacerlo, cuando se restringe al envío por correo electrónico de trabajos corregidos y no se hace además, una retroalimentación presencial con el grupo de estudiantes. Se evidencia así, la importancia de la evaluación cara a cara en los procesos de práctica, además de las precisiones o aportes escritos que se hagan a los trabajos.

En lo concerniente a las profesoras, se distinguen dos situaciones principalmente, la primera relacionada con su rol docente en el momento de evaluar a los estudiantes y la segunda, asociada a su proceso de cualificación personal.

En cuanto al rol como docente de prácticas de formación profesional, se identifican acontecimientos en el proceso de evaluación, donde de una parte, sin descuidar lo personal, se desplaza lo emotivo por lo racional, dando más valor a los procesos de articulación teoría-práctica y de otra parte, la experiencia y el aporte de los pares docentes, se constituyen en factores que

movilizan cambios, en torno a los mecanismos para evaluar, al rol del profesor en ese sentido y a las condiciones de tiempo y forma de hacer la evaluación.

Una tensión evidente para las profesoras a la hora de evaluar, es la que se genera entre la percepción cualitativa del proceso de práctica y la calificación cuantitativa que se asigna; a veces se percibe que no son coherentes y que una de ellas está desfasada respecto a la otra.

Estos incidentes, han llevado a las participantes, a generar cuestionamientos o transacciones significativas (Bruner, 1995), en dos sentidos: el primero, respecto a la forma en que cada profesor interpreta y desarrolla, las orientaciones y criterios institucionales respecto a la evaluación. El segundo, involucra una reflexión en cuanto al espacio de crecimiento personal, que debe propiciar la evaluación y cómo se puede lograr, si no se da una participación activa al estudiante en su propia evaluación.

Se posibilitan así, giros importantes hacia la búsqueda de instrumentos de evaluación más flexibles y participativos, que incluyan la voz del estudiante de manera activa, a partir de procesos de autoevaluación y autocalificación.

Esto implica también la negociación de significados en cuanto a la relación profesor- estudiante, al reflexionar si ésta se restringe a inspeccionar o auditar su trabajo, o si está haciendo un acompañamiento para generar avances en su aprendizaje; de igual forma, estos acontecimientos implicaron transacciones significativas, respecto a actitudes de superioridad, temor o inseguridad del profesor, generadas al ser interpelado por el estudiante respecto a su criterio para dar una determinada calificación.

Los procesos de cualificación personal de las profesoras, están relacionados con experiencias de formación, como estudios de maestría, e investigaciones sobre temas de educación en los cuales han participado. La reflexión académica sobre el tema educativo y en particular sobre la evaluación, permitió a las profesoras hacer un giro en su concepción sobre el tema y su papel como docente.

Las reflexiones surgidas de las experiencias significativas de formación, se desarrollan en torno a dos temas: uno, los procesos de formación que están tras el hecho evaluativo y en ese sentido, se valora aquellos que posibilitan el crecimiento personal, el análisis y mirarse desde la lógica de la intervención y el trabajo desarrollado. Y dos, el estilo y la perspectiva desde donde se ejerce la docencia y el sentido de ser docente.

Los incidentes críticos que involucran el contexto en que se da el proceso evaluativo de los estudiantes, tienen que ver con las características e inadecuadas condiciones de algunos campos de práctica, donde situaciones generadas por estos condicionamientos, impiden a los estudiantes realizar adecuadamente sus procesos de intervención. No obstante, las profesoras deben aplicar los criterios de evaluación establecidos, lo cual genera conflicto por cuanto el estudiante, ha visto afectada su práctica por factores externos y sin embargo se le debe asignar una calificación.

La principal reflexión se da en torno a la justicia, o correspondencia entre el desempeño del estudiante y la calificación dada, cuando en ocasiones algunos campos de práctica no cuentan con las condiciones idóneas para el

desarrollo de la práctica. Esta preocupación genera la búsqueda de diferentes estrategias para evaluar los procesos de manera individual y grupal.

Las condiciones del contexto donde se dan los procesos de práctica y su incidencia en los resultados de la intervención de los estudiantes, lleva a pensar que la evaluación no es solo dar una calificación, sino que vincula elementos de formación y reflexión que involucran todas las dimensiones del estudiante.

Las formas utilizadas para evaluar, han generado reflexiones en torno al criterio ético que debe mediar la evaluación de un estudiante, por cuanto ésta no debe ser para el profesor, un espacio para el ejercicio de su poder, sino un proceso reflexivo que capacite para afrontar la vida en otros momentos y espacios en los que el estudiante se desempeñará en el futuro.

4.2.3 Nuevo significado

En la ruta de construcción de significados, Bruner (1995) plantea como punto de llegada, la elaboración de nuevos significados. En este caso, a través de la negociación significativa, las profesoras colocaron en diálogo sus creencias sobre evaluación y los incidentes críticos o acontecimientos inusuales, surgidos en el ejercicio de la docencia de prácticas de formación profesional. Fruto de este proceso, se han configurado nuevos significados, que comienzan a movilizar cambios en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes (anexo 9).

Un primer significado, tiene que ver con la diferencia que debería haber entre la evaluación en el aula y la evaluación en el campo de práctica, donde

los criterios, la metodología y los instrumentos, son diferentes en cada uno de estos contextos.

La comprensión de la evaluación como un proceso que abarca diferentes dimensiones, debe ayudar al estudiante a generar un pensamiento reflexivo y analítico, que permita superar una visión puramente operativa del espacio de práctica, hacia una visión de construcción de conocimiento en torno a la intervención profesional. Para las participantes, la evaluación debe permitir evidenciar, la articulación que el estudiante hace de la intervención en práctica, con la investigación, como una forma de generar conocimiento en trabajo social.

En sus construcciones frente al tema, para las profesoras, la evaluación de los procesos de práctica, se ubica en el nivel o método de intervención, para determinar los dominios teóricos y prácticas que se deben alcanzar.

La evaluación debe valorar y reconocer el proceso vivido por el estudiante, para llegar a determinado resultado; eso debe reflejarse en la calificación, que si bien debe entregarse, no es lo fundamental. Para las profesoras, lo principal es el aprendizaje logrado en la práctica y el reconocimiento que el estudiante hace de esto.

A través del diálogo, las narrativas y el acompañamiento en el campo de práctica, se evalúa el proceso desarrollado y más allá de la calificación, como criterios de evaluación, además de la apropiación de conocimientos y su articulación con la práctica, están la capacidad de establecer relaciones asertivas con los demás, el desarrollo y el crecimiento personal del estudiante.

Procesos de evaluación más éticos, más ajustados a los procesos personales y en el marco de la autorregulación, implican un estilo de relación

más humana con el estudiante, que supere relaciones de poder; la evaluación es concebida ahora por las profesoras, como un proceso de construcción mutua y permanente, que posibilita aprendizajes significativos y puede tener criterios de valoración cualitativos y cuantitativos, que se complementan entre sí. Esto implica también incluir procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Como menciona Bruner (1995), los significados negociados se interpretan en contextos, que permiten incorporarlos a nuevos marcos de referencia y llevarlos a la acción. En ese sentido, las entrevistadas colocan de manifiesto la tensión, respecto a la inquietud por hacer unos procesos más flexibles y centrados en la persona, y el contexto de las exigencias institucionales, que privilegia un estilo de evaluación más de corte cuantitativo, mediado por procedimientos e instrumentos preestablecidos los cuales se deben cumplir.

Un segundo significado, que se puede percibir como construido en el proceso por las participantes, ha conducido a transformar algunos conceptos y criterios, especialmente en lo referido a la participación activa del estudiante en la evaluación; el valorar y tener en cuenta el criterio y la opinión del estudiante frente a su propio desempeño, su forma de entender y desarrollar los procesos de práctica y sobre todo, el enfocar el sentido de la evaluación, hacia el desarrollo de la responsabilidad y la construcción de procesos de intervención, que le permitan al estudiante su desempeño profesional de manera autónoma.

La evaluación se va configurando como un proceso de acompañamiento, que incorpora diferentes estrategias para precisar el avance y los resultados de la intervención y aprendizaje del estudiante. Estos elementos involucran:

- Procesos de evaluación grupal, a la vez que asignación individual de funciones y trabajos académicos, que permitan identificar y tener en cuenta las particularidades de cada estudiante, en cuanto a sus habilidades, destrezas y su propio proceso de aprendizaje. Esto se puede relacionar, con el identificar y tener en cuenta, los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes y articularlos a los procesos de evaluación.

- Diálogo y reflexión permanente del proceso, con el estudiante, sus compañeros de grupo y con el coordinador de práctica.

- Trato respetuoso al estudiante en todos los escenarios, evitando la agresión verbal o la descalificación frente a otras personas.

Un tercer significado construido, define más claramente el papel del profesor como acompañante de un proceso de formación. La evaluación es así comprendida, como un proceso formativo complejo, de doble vía, en donde no solamente es evaluado el estudiante, sino que también lo es el profesor, a través de los resultados y procesos desarrollados por sus estudiantes.

Para las participantes, la evaluación debe posibilitar el crecimiento personal y profesional, desde una perspectiva colaborativa profesor-estudiante y debe superar relaciones de vigilancia y control del profesor sobre el estudiante. En ese mismo sentido, aparece como importante la capacidad de reconocerse también en proceso y crecimiento como docente; esto hace que se puedan establecer relaciones de mayor calidad humana y amabilidad con los estudiantes.

Una evaluación que construya, conlleva también procesos de transformación en los profesores, respecto a la manera de ver y asumir su

práctica docente, de tal forma, que la evaluación permita proponer, gestionar y movilizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

4.3 Significado de estilos de aprendizaje

Teniendo como marco de referencia los estilos de aprendizaje propuestos por Felder y Silverman (1988), los cuadros que se presentan en el anexo 10, permiten observar las construcciones que han hecho las entrevistadas acerca de las formas en que consideran ellas, aprender mejor los estudiantes en práctica.

4.3.1 Status Quo

Siguiendo el mismo esquema de la ruta significativa de Bruner (1995) y referido a los estilos de aprendizaje propuestos por Felder y Silverman (2004), se puede identificar que el status quo conformado por la experiencia y creencias de las profesoras, evidencia mayores aprendizajes cuando la información fue captada a través de los sentidos, especialmente cuando los estímulos fueron de tipo visual, aunque cuando estos se acompañaron de estímulos auditivos, el aprendizaje fue enriquecido.

Esta vivencia personal se ha incorporado a la experiencia docente, donde han observado que el estudiante aprende mejor al organizar la información en presentaciones visuales (cuadros, diapositivas, gráficos, entre otros), cuando escucha a sus compañeros y se escucha a sí mismo, por ejemplo en una exposición o sustentación de su práctica, o cuando a través de sus narrativas, explicita el aprendizaje logrado y genera reflexión en torno a su proceso.

Respecto a la forma en que se organiza la información, los marcos en que se dio la experiencia de las profesoras, son de tipo deductivo predominantemente. Este modelo, de alguna manera se repite actualmente en su ejercicio docente, donde el punto de partida de la intervención que deben hacer los estudiantes en práctica, está dado en los principios, las orientaciones y soportes teóricos, que se deben tener en cuenta en el nivel de práctica que cursan; se trata de precisar, los dominios teóricos que debe tener el estudiante y la forma en que los debe aplicar en la elaboración de los documentos de soporte y en el ejercicio práctico.

Según la forma de procesar y comprender la información, la experiencia de la vida universitaria en particular, se enmarcó en un estilo secuencial, donde el ir paso a paso en el proceso de aprendizaje, facilitó la apropiación de los conocimientos y el desarrollo de habilidades en la práctica; este estilo de procesamiento de la información, implicaba la presencia continua del profesor, para dar las indicaciones y al estudiante, esto le permitía asegurarse de ir cumpliendo correctamente cada momento del proceso.

En coherencia con la experiencia vivida, las entrevistadas han llevado este mismo estilo a sus actuales prácticas pedagógicas, en donde han identificado resultados de aprendizaje positivos, cuando se sigue una secuencia en el proceso: planeación, puesta en marcha, sustentación, etc. El dar cuenta de cada momento del proceso, genera mayor apropiación por parte del estudiante y le ayuda a tener una mejor comprensión del mismo. Afectivamente, este estilo de procesamiento de la información, según las profesoras y de acuerdo a sus

propias experiencias, provee al estudiante de mayor seguridad en el momento de la intervención.

En cuanto a la forma de trabajar con la información, las experiencias no excluyen ninguno de los dos estilos propuestos por Felder y Silverman (1988). Por la misma naturaleza de la práctica de formación profesional, el estilo activo estuvo muy presente en su formación. Las entrevistadas, refieren significativas experiencias de aprendizaje, cuando tuvieron que trabajar directamente con las comunidades, gestionar recursos y discutir en grupo los procesos.

Esta experiencia la evidencian también en sus estudiantes, cuando deben acercarse a la comunidad, formular propuestas de trabajo, realizar informes de avance del proyecto, gestionar, sustentar su práctica ante diversos auditorios y discutir en grupo las ideas.

A la vez, también las entrevistadas, evocan positivamente experiencias de aprendizaje, mediadas por la reflexión de las situaciones, en donde el análisis de su propio proceso, sus dificultades y aciertos, así como la generación de propuestas de mejora por parte del mismo estudiante, posibilitan mayor aprendizaje y aceptación constructiva de los resultados, positivos o negativos del proceso de aprendizaje. Rasgos estos, que corresponden a lo que Felder y Silverman (1988), denominan estilo Reflexivo para trabajar con la información.

Las profesoras han evidenciado también, que sus estudiantes apropian mejor el conocimiento, cuando el acompañamiento en práctica, está aunado a espacios de autoreflexión y diálogo en torno al proceso de aprendizaje, donde el estudiante identifica sus fortalezas y debilidades para generar acciones de mejoramiento.

4.3.2 Acontecimientos inusuales, transacción significativa y nuevos significados

Siguiendo con el proceso de construcción de significados, incidentes críticos (Bolívar, 2002), como la observación de procesos de enseñanza que no favorecieron, o dificultaron el aprendizaje de los estudiantes, llevó a las entrevistadas a cuestionarse sobre sus estrategias de aprendizaje y a observar cuáles de ellas favorecían mejores resultados en sus estudiantes (transacción significativa).

De allí, han surgido conclusiones o nuevos significados (Bruner, 1995), respecto a las formas en que los estudiantes logran mayores aprendizajes; esto es, cómo cada uno capta, organiza, procesa y trabaja con la información. Es lo que Felder y Silverman (1988) llaman, estilos de aprendizaje.

En esa perspectiva, a partir de la observación y reflexión de las experiencias, las profesoras identifican que en los estudiantes, prevalece más la información que proviene de fuentes de tipo sensitivo. El uso de dibujos, las anotaciones sobre el texto y la utilización de diversos colores para explicar o señalar las observaciones, han facilitado el aprendizaje. Por el contrario, lo que solamente es verbalizado, más fácilmente se olvida o tiende a generar diversidad de interpretaciones, lo que no permite un aprendizaje efectivo.

Para la mayoría de las participantes, en congruencia con su experiencia personal y observando los procesos de los estudiantes, es mayor el aprendizaje cuando la organización de la información se da de manera deductiva; es decir, cuando el estudiante tiene primero, toda la fundamentación que le da claridad y

soporte teórico sólido, en cada una de las acciones desarrolladas en el ejercicio de práctica.

Entre las acciones implementadas por las profesoras, que promueven este estilo de aprendizaje, están los seminarios, las lecturas, la discusión y sustentación teórica, previa a la intervención en el campo de práctica. En ese sentido, los instrumentos utilizados para planear y evaluar la práctica, permiten evidenciar la aplicación de los conceptos teóricos en la intervención.

Solamente una de las profesoras concluye de su reflexión, que la manera inductiva de organizar la información, es la que en sus estudiantes ha propiciado el aprendizaje; es decir, partir de las vivencias y del contexto encontrado en el campo de práctica, de las características de la población y a partir de ello, propiciar en el estudiante, el análisis de qué conceptos o fundamentación teórica, es más pertinente o se evidencia en esa realidad.

En este aspecto, las conclusiones de las profesoras, evidencian lo que Felder y Silverman (1988) afirman, cuando se refieren, a que si bien, naturalmente los niños aprenden inductivamente, los profesores enseñan preferentemente, de manera deductiva.

En cuanto a la forma de procesar y comprender la información, las profesoras han significado que de manera secuencial, es como mejor aprendizaje logran los estudiantes, sobre todo en los primeros niveles de práctica, dado que ellos requieren mayor dirección y esto les da más seguridad; mientras que con los estudiantes de último semestre la comprensión de los procesos se da de una manera más globalizante, la linealidad de la secuencia

se diluye y se da paso a la comprensión de la complejidad, e integralidad del proceso de intervención.

En consecuencia, para los procesos de retroalimentación de la intervención en práctica, las profesoras privilegian la secuencia para ilustrar paso a paso, lo que se puede mejorar y en qué debe profundizar el estudiante. Así, el aprendizaje es también el resultado de un proceso que requiere cumplir una secuencia para que el siguiente paso sea satisfactorio.

Referido a la forma de trabajar con la información, los dos estilos propuestos por Felder y Silverman (1988), activo y reflexivo, son validados de manera importante por las profesoras. Como conclusión de la experiencia, para las participantes, la forma en que mejor aprenden los estudiantes en práctica es en la acción: cuando deben acercarse a la comunidad, formular propuestas de trabajo, realizar informes de avance del proyecto, gestionar, sustentar su práctica ante diversos auditorios y discutir en grupo las ideas.

Pedagógicamente, este estilo de aprendizaje es promovido por las profesoras, con prácticas como la asignación de tareas específicas, el acompañamiento y observación de su actividad en el campo de práctica, la elaboración de documentos donde los estudiantes sustentan su aprendizaje, la discusión con ellos acerca de lo que han comprendido y la construcción de ideas colectivamente.

Aunque en muchas oportunidades los estudiantes prefieren que se les indique qué deben hacer, a medida que el estudiante avanza en el proceso de formación, está en capacidad de asumir nuevos liderazgos, incluso con sus

mismos compañeros, donde con la práctica va incorporando nueva información, que le permite mayor autonomía y el desarrollo de nuevas habilidades.

No obstante, que el estilo activo se destaca de manera importante, en los significados construidos por las profesoras, también el estilo reflexivo está presente de forma reiterativa, para que los estudiantes organicen la información, propongan, analicen, generen criterio y desde allí piensen su intervención. También ante circunstancias adversas, la reflexión sobre los hechos y las situaciones, contribuye a que el estudiante valore su proceso y proponga estrategias de mejora.

Se podría decir, que estos dos estilos de aprendizaje, son concebidos por las profesoras de manera articulada y los han percibido claramente en los estudiantes. La manera como las entrevistadas se refieren a esta dinámica, es que la acción va acompañada de la reflexión para que genere aprendizaje. Esto podría haber conducido al desarrollo de estrategias pedagógicas, que sin estar claramente intencionadas, privilegian los dos estilos de aprendizaje, por lo que en ambos casos, las profesoras evidencian resultados de aprendizaje satisfactorios.

En síntesis, se podría decir que los significados construidos por las profesoras, respecto a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, en la práctica de formación profesional, privilegian los estímulos e información de tipo sensitivo, incorporados fundamentalmente de manera visual, organizados en forma deductiva, procesados de manera secuencial y trabajados en la acción reflexionada.

4.4 Relación entre los procesos evaluativos de los docentes y los estilos de aprendizaje de los estudiantes en práctica

A partir de los hallazgos en el análisis de las entrevistas, se identificaron como predominantes en los procesos evaluativos de las prácticas de formación profesional, las finalidades social y pedagógica de la evaluación, así como las funciones autoformadora, instructiva y educativa de la misma, que como se presenta en la matriz, transversan todo el proceso evaluativo. En tanto, las modalidades criterial y formativa fueron las más preponderantes.

También, siguiendo la propuesta de Felder y Silverman (1988), se identificaron como estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes, según los significados construidos por las profesoras, el sensitivo en la forma de percibir los estímulos, visual en la forma de incorporar la información, activo-reflexivo en la forma de trabajarla, secuencial en la manera de incorporar la información y deductivo en la forma de organizarla.

Para analizar la relación entre estas dos categorías, se elaboró la matriz que se aprecia en las páginas siguientes, donde se cruzan los hallazgos en las categorías mencionadas. A su vez se incorpora en la columna de la modalidad criterial, los indicadores que el Programa de Trabajo Social propone para evaluar la práctica y que las profesoras entrevistadas refieren tener en cuenta para evaluar los estudiantes. Se presentan los indicadores que se relacionan con los estilos de aprendizaje identificados.

ESTILOS DE APRENDIZAJE	PROCESOS EVALUATIVOS			
	MODALIDAD		FINALIDAD	FUNCIÓN
	CRITERIAL	FORMATIVA		
	Documentos de evidencia, calificables en cada etapa del proceso. Procesos de autocalificación. Instrumentos de calificación. Guía que proporciona la universidad con indicadores para la evaluación del desempeño personal y profesional:	Instrumentos de práctica, informes y demás evidencias del proceso calificados exclusivamente por las profesoras		
Percepción: estímulos e información de tipo sensitivo	1. Sensibilidad ante sentimientos y derechos humanos de los usuarios. 2. Cualidades de apertura, disponibilidad, comprensión. 3. Manejo adecuado de sentimientos de insatisfacción, cólera, tristeza, entre otros. 4. Se canaliza la información adecuadamente. 5. Manejo de conductos regulares. 6. Poder de convicción. 7. Establecimiento de relaciones de empatía.			
Incorporación: fundamentalmente de manera visual	8. <i>Formulación con sus propias palabras del perfil profesional (funciones).</i> 9. <i>Argumentación teórica de su intervención (lenguaje claro, preciso, apropiado).</i> 10. <i>Presentación y argumentación de ideas y desacuerdos con serenidad y respeto.</i> 11. <i>Coherencia entre lenguaje verbal y no verbal.</i> 12. <i>Capacidad de transmisión verbal, fluidez verbal.</i> 13. <i>Ritmo de lenguaje, intensidad de la voz, modulación.</i> 14. <i>Manejo del lenguaje sintáctico y gramatical (funciones, orden de las palabras, tiempo de verbos).</i>		Social: certificación del aprendizaje. Pedagógica: énfasis en el acompañamiento, la orientación, el seguimiento y monitoreo para el proceso de aprendizaje y contribuir a la formación del estudiante	Autoformadora: el estudiante, identifica la forma en que avanza en su proceso de aprendizaje y en su crecimiento personal. Instructiva: a través de criterios se evidencian los aprendizajes logrados.
Trabajados en la acción reflexionada	15. Búsqueda y movilización de recursos que garanticen el adecuado desarrollo del trabajo. 16. Utilización efectiva del tiempo disponible para el desarrollo de la práctica 17. Realiza acciones para obtener los resultados. 18. Superación de dificultades. 19. Proposición de acciones para mejorar el quehacer profesional. 20. Proposición de nuevas ideas. 21. Innovación y utilización de métodos y técnicas que garanticen el logro de los objetivos. 22. Manejo responsable de problemas y situaciones 23. Toma de decisiones ante momentos difíciles. 24. Nivel de integración con el grupo. 25. Aptitud para trabajo en equipo. 26. Comentarios y aportes oportunos de acuerdo al momento o lugar. 27. Se acatan y asumen los cambios sugeridos. 28. Reflexión frente a las observaciones. 29. Dinamismo y persistencia. 30. Seguridad y apropiación en la conducción de grupo. 31. Control del grupo. Facilidad en la	Procedimiento: técnicas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación dentro del proceso de calificación. Autocalificación. Acompañamiento y observación directa de la intervención en el campo de práctica. Proceso grupal e individual. Resultados o productos esperados, en cumplimiento de las demandas del campo de práctica.		Educativa: el profesor se autoevalúa en su rol docente y reflexiona permanente su propio proceso

ESTILOS DE APRENDIZAJE	PROCESOS EVALUATIVOS			
	MODALIDAD		FINALIDAD	FUNCIÓN
	CRITERIAL	FORMATIVA		
	coordinación y participación del grupo. 32. Habilidad en la realización de tareas. 33. Colaboración.			
Procesamiento: de manera secuencial	34. Habilidad para planear actividades a corto y largo plazo. 35. <i>Capacidad para el análisis y síntesis.</i> 36. Efectos de cambio con su intervención.			
Organización: en forma deductiva	37. Reconocimiento de vacíos teóricos, preocupación por llenarlos. 38. Actitud de inquietud intelectual. 39. Dominio de contenido. 40. Análisis con criterios profesionales, ideas, conceptos. 41. Integración teoría-práctica. 42. Manejo de términos técnicos.	Manejo de los dominios teóricos que corresponden al nivel de práctica		

Se puede apreciar en la matriz, que 19 de los 42 indicadores de evaluación propuestos por la guía institucional, se ubican en la categoría referida a la forma en que el estudiante trabaja la información y esto es coherente con la naturaleza misma de la práctica que es interventiva y conlleva procesos de acción muy claros. En coherencia también con la naturaleza de la práctica, el segundo grupo de indicadores está relacionado, con la naturaleza sensitiva de los estímulos que el estudiante incorpora en su proceso de aprendizaje y que es evaluada a través de siete (7) criterios.

Un elemento a destacar es que si bien la manera en que según las profesoras, los estudiantes incorporan la información es visual, todos los indicadores que se relacionan con este aspecto, son de tipo auditivo, por eso en la matriz se presentan con letra cursiva.

También para la forma deductiva en que predominantemente los estudiantes organizan la información, se identifican un número importante de indicadores, que en coherencia con esta tendencia permiten evaluar los

aprendizajes de los estudiantes; mientras que para evaluar la forma secuencial en que se procesa la información, los indicadores son reducidos y solo uno de ellos se refiere a la forma totalizante de hacer este proceso.

En total son 57 los indicadores que presenta la guía institucional; de ellos 42 se correlacionan con las categorías identificadas. Los 15 restantes no se dirigen a evaluar directamente aprendizajes y algunos de ellos se pueden comparar con lo que López (2009) denomina, requisitos para la evaluación y que el autor considera no deben ser objeto de calificación.

Finalmente y como una categoría emergente en la investigación, las entrevistadas identifican algunos aspectos que se relacionan con el papel del docente, en los procesos de evaluación de práctica, en orden a lograr la finalidad pedagógica de la evaluación, teniendo en cuenta las particularidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Los roles desempeñados por las profesoras se pueden agrupar de acuerdo a las siguientes categorías: relación profesor-estudiante, relación pedagógica y papel de evaluador (anexo 11).

Respecto a la relación profesor-estudiante se identifican como roles asumidos por las entrevistadas:

- Promueve un ambiente favorable de tranquilidad y amabilidad que facilite el diálogo en los espacios de evaluación.
- Genera un ambiente de cercanía, a través del conocimiento personal de los estudiantes en cuanto a expectativas, situaciones personales particulares, dificultades, entre otros aspectos.

- Tiene la capacidad de alentar a los estudiantes en los momentos de cansancio o desánimo, a la vez que un nivel de exigencia alto.
- Acompaña, escucha, apoya, resalta lo positivo.
- Respalda al estudiante ante el campo de práctica. Valora el aporte de cada uno al proceso del grupo.
- Genera un ambiente grupal y una relación interpersonal de tranquilidad y confianza con los estudiantes que posibilite la comunicación y acompañamiento, sin perder el rol de docente

En cuanto a la relación pedagógica:

- Forma el criterio y la conciencia crítica del estudiante, para que no sea solamente un receptor de información, sino que aprenda a decidir frente a su propio proceso.
- Promueve el trabajo en equipo, siendo parte activa del mismo y siguiendo el ritmo y las demandas que el proceso del grupo van señalando.
- Tiene un sólido dominio del nivel de práctica, que le permite orientar al estudiante.
- Hace mayor acompañamiento a los estudiantes que tienen dificultades en el proceso y permite mayor autorregulación a quienes tienen mejores desempeños.
- Retroalimenta individualmente, precisa aspectos a mejorar, coloca metas de mejoramiento y sigue su desarrollo y cumplimiento.

Respecto a su papel evaluador:

- Se identifica la tendencia de asumir el rol de experto que debe dar un concepto evaluativo siempre acertado y libre de subjetividades. Este papel sigue presente en muchos casos y genera inseguridad a los profesores en el momento de evaluar; en consecuencia con frecuencia se introducen formas de evaluación tipo test o similares, que en su concepto, disminuyen el riesgo de subjetividad.
- Coloca la calificación luego de escuchar a los diferentes participantes del proceso.
- El profesor es evaluado en su rol docente de acuerdo al aporte que hace al proceso formativo de sus estudiantes.
- La experiencia reflexionada ha movilizad o cambios hacia la búsqueda de consensos profesor-estudiante, que permitan una evaluación más asertiva.
- Desarrolla procesos de formación integral en donde la evaluación ayude al estudiante a desarrollar sus capacidades personales y profesionales.
- Utiliza la pedagogía de la pregunta para que el estudiante se interroge y evalúe su experiencia; propone metas y desarrollos a alcanzar por el estudiante.

4.5 Principios orientadores de evaluación para las prácticas de formación profesional

De acuerdo a los resultados del análisis y siguiendo el modelo presentado por López (2009), para implementar una propuesta de evaluación formativa y compartida, a continuación se plantean algunos principios orientadores que se pueden tener en cuenta para mejorar los procesos de evaluación de las prácticas de formación profesional en el Programa de Trabajo Social de la FUM.

López (2009) propone cuatro pasos:

1. Plantearse las preguntas-problemas a resolver
 2. Elaborar unos principios de procedimiento que nos indiquen cómo poder resolver las preguntas-problema y que nos valgan para evaluar en qué grado se han conseguido.
 3. Plantear cinco líneas específicas de intervención (técnicas e instrumentos de evaluación).
 4. Diseñar un sistema específico ajustado al contexto concreto, ponerlo en práctica y llevar a cabo procesos de análisis y mejora del mismo para irlo perfeccionando.
- (p. 93)

A continuación se desarrollan cada uno de estos pasos llevados al contexto específico en que se desarrolla esta investigación:

4.5.1 Preguntas-problemas a resolver.

Para el caso que nos ocupa, hay varios interrogantes que surgen del análisis realizado y que pueden enriquecerse posteriormente con la reflexión de los profesores de prácticas. Entre ellos se pueden mencionar:

¿Cómo implementar un proceso de evaluación de las prácticas que responda a un criterio formativo y continuo?

¿Cómo tener en cuenta las diferencias propias de los diferentes niveles de práctica?

¿Qué metas y logros se deben alcanzar en cada nivel de práctica?

¿Cómo integrar a los procesos evaluativos consideraciones relacionadas con los estilos de aprendizaje de los estudiantes?

¿Cuáles son los criterios más pertinentes para evaluar los procesos de práctica, diferentes a condiciones para la evaluación?

¿De qué manera se puede integrar a la propuesta evaluativa, los procesos de autoevaluación de los mismos docentes?

4.5.2 Principios de procedimiento

López (2009), formula 9 principios que se constituyen a la vez en características que deberían tener los sistemas e instrumentos de evaluación. Es decir, estos deben responder a una propuesta de evaluación formativa y compartida que sea:

1) Adecuada: en el caso de las prácticas de formación profesional, la adecuación respondería al diseño curricular de cada nivel de práctica, (propósitos y metas de aprendizaje, productos entregables), a las características de los estudiantes y sus formas de aprender en práctica, contexto y condiciones en que se desarrollan las prácticas (tiempos, horarios, campos de práctica) y condicionamientos de los profesores (tiempo de dedicación, formas de acompañamiento, entre otros).

2) Relevante: se refiere a la importancia de la información que los instrumentos aportan a los propósitos evaluativos de acuerdo a los criterios e indicadores previamente establecidos.

3) Veraz: el sistema debe arrojar una información soportada en evidencias que permitan superar la tensión entre objetividad-subjetividad que está presente en las profesoras como preocupación a la hora de evaluar.

4) Formativa: el sistema debe servir para “mejorar el aprendizaje del alumnado, la actuación docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje” (López, 2009. P. 97).

5) Integrada: el sistema de evaluación y los instrumentos utilizados deben permitir un seguimiento continuo a la práctica, ayudar al profesor a valorar los avances de los estudiantes, sus propios desarrollos como docente y el proceso mismo de aprendizaje.

6) Participativa y negociada: se deben favorecer procesos en que el estudiante sea partícipe activo de su propio proceso de evaluación. En ese sentido, la implementación de la autoevaluación, la coevaluación y la calificación dialogada, serán de gran utilidad.

7) Viable: aquí se deben tener en cuenta factores como los tiempos académicos, el número de estudiantes y campos de práctica a cargo de cada profesor, las condiciones, criterios y exigencias institucionales, entre otros.

8) Tendiente a la autorregulación: los instrumentos propuestos deben promover “el desarrollo de la autonomía del alumnado, favoreciendo la autorregulación de los procesos de aprendizaje” (López, 2009. p. 97).

9) Ética: se refiere a las condiciones de respeto, honestidad y confiabilidad en que se debe dar la evaluación y a “la no utilización de la calificación como herramienta de control, poder, amenaza o venganza sobre el alumnado” (López, 2009. p. 97).

4.5.3 Líneas específicas de intervención

Siguiendo a López (2009), el autor plantea cinco líneas para tener en cuenta a la hora de implementar las técnicas e instrumentos en el proceso de evaluación formativa; estas pueden ser complementadas o manejadas de acuerdo a las necesidades de cada institución.

1) El cuaderno del profesor y el cuaderno de clase: el primero se refiere a un instrumento en el que el profesor realiza sus anotaciones acerca de su proceso docente. Este instrumento sirve de base para los procesos de autoevaluación del profesor y tiene la perspectiva de mejorar su práctica docente. El segundo, es un instrumento dirigido a los estudiantes en donde puedan registrar sus apreciaciones sobre el proceso, en este caso del acompañamiento de práctica, en función de mejorar la calidad de su aprendizaje. Hoy en día estos instrumentos pueden utilizar también los medios tecnológicos de que se dispone.

2) Actividades de aprendizaje específicas: implica definir para cada nivel de práctica y para momento del proceso semestral, las actividades de aprendizaje que el estudiante debe realizar; de la misma manera se deben precisar los documentos que acompañan dichas actividades con los respectivos criterios de evaluación.

Al respecto cabe señalar que para determinar las actividades y documentos a desarrollar, se deben tener en cuenta los propósitos y metas de cada nivel de práctica, la diversidad de actividades que incluyan alternativas acordes a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como las condiciones de tiempos académicos para la ejecución de la práctica, de manera

que no desborden las posibilidades, pero que tampoco sean insuficientes para lograr los propósitos formativos de las prácticas.

3) Producciones del alumnado y fichas de seguimiento: aquí se recopilan los diferentes documentos elaborados por el estudiante a través de las actividades de aprendizaje. Se proponen aquí como instrumentos pertinentes para el seguimiento de práctica, el portafolio, el diario de campo y las fichas de seguimiento individual.

El portafolio es definido por López (2009) como:

Una acumulación ordenada por secciones, debidamente identificadas, que contiene los registros o materiales producto de las actividades de aprendizaje y realizadas por el alumnos en un periodo de tiempo y que permite visualizar su progreso o desarrollo así como sus comentarios acerca de las aproximaciones sucesivas en el logro de los aprendizajes (p. 75).

Aquí, de acuerdo a las metas y actividades de aprendizaje de cada nivel de práctica, se recogerían las evidencias del proceso de aprendizaje y ello permitiría una evaluación más objetiva, acorde a los logros alcanzados, así como la formulación progresiva de acciones de mejora. El seguimiento y revisión del portafolio se realizaría en las visitas a los campos de práctica y sería un criterio más claro para la calificación del proceso de aprendizaje.

Entre las ventajas que ofrece el portafolio en un proceso de evaluación formativa, Bordas y Cabrera (2001) señalan que este instrumento:

- Da a conocer el progreso de aprendizaje, lo que se está aprendiendo realmente y lo que debería aprenderse, considerando la individualidad del alumno
- Aporta el significado real de un trabajo colaborativo “profesor/alumno” facilitando la reflexión conjunta
- Implica la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Enfatiza lo que conoce el alumno, la alumna.
- Aporta al alumno el aprendizaje de la evaluación y de la autoevaluación con diversidad de técnicas

- Puede dar a conocer resultados a otros alumnos, a otros profesores y supervisores (p. 19).

El diario de campo se presenta como instrumento que facilita al estudiante su proceso de autoevaluación y sobre todo de metacognición. Al respecto Bordas y Cabrera (2001), lo definen como una:

Estrategia evaluativa para desarrollar habilidades metacognitivas. Consiste en reflexionar y escribir sobre el propio proceso de aprendizaje. Las representaciones que hace el alumno de su aprendizaje, puede centrarse en uno o varios de los siguientes aspectos:

- el desarrollo conceptual logrado,
- los procesos mentales que se siguen
- los sentimientos y actitudes experimentadas (p. 22)

Finalmente las fichas de seguimiento individual, las cuales se deben construir teniendo en cuenta los criterios de evaluación, el seguimiento y evaluación de las actividades de aprendizaje. La ficha del estudiante será el instrumento que permita al profesor el diálogo pedagógico con el estudiante y la calificación del proceso, acorde al cumplimiento de los criterios establecidos.

4) Procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida: este aspecto, se apoya en los instrumentos presentados antes y permiten la real y efectiva participación del estudiante en su proceso de evaluación. Si bien, la mayoría de las profesoras entrevistadas realizan alguna o varias de estas técnicas, la centralidad no debe ser el cumplimiento de productos finales, sino debe estar articulada a la reflexión en torno a los procesos de aprendizaje y al mejoramiento de los mismos.

5) Dinámicas de ciclos de investigación y/o evaluación: esta última línea tiene la finalidad de construir procesos de mejoramiento tanto de la práctica

docente como del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de ejercicios concretos de investigación o evaluación, que como dice López (2009), conlleve la revisión de las propias prácticas, el planteamiento colegiado de cómo lograr cambios en el profesorado y la socialización de los resultados de estos procesos investigativos a fin de generar procesos de transformación.

4.5.4 Diseño del sistema, puesta en práctica, análisis y mejora del mismo

La última fase implica al interior del programa, generar una estrategia participativa que permita la elaboración de un sistema que se adecúe al contexto de las prácticas: su estructura, formas de acompañamiento, criterios de evaluación, entre otros y que plantee estrategias para su permanente análisis y retroalimentación, en perspectiva del mejoramiento del mismo.

En ese sentido, algunos aspectos que se podrían tener en cuenta como elementos constitutivos del sistema son:

1) Establecer los aspectos que se constituyen en requisitos para la evaluación, diferenciándolos de los criterios calificables. Aquí se contemplan elementos como tiempos para la presentación de documentos, características de presentación de los mismos, entre otros.

2) Definir los procedimientos e instrumentos de evaluación. Implica incorporar la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida como procedimientos adecuados para llevar a cabo el proceso evaluativo, proponiendo instrumentos pertinentes para su registro, que recojan los criterios establecidos, favorezcan los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, permitan ir fijando acciones de mejora del aprendizaje y que se

adecuen a los tiempos semestrales de práctica, de manera que no resulten excesivos.

3) Revisar y ajustar los actuales criterios de evaluación, lo cual conlleva la definición para cada nivel de práctica de las metas y actividades de aprendizaje, los criterios que permitirían evaluar el proceso y cumplimiento de dichas metas y la gradualidad de aplicación de dichos criterios.

4) Determinar la porcentualización de los diferentes criterios y productos a evaluar.

5) Definir el proceso de calificación, a partir de los procedimientos establecidos, los instrumentos definidos, los criterios propuestos y los productos derivados de las metas de aprendizaje, se plantea una ruta que permita ir consolidando los avances y resultados del proceso que conllevan a fijar una calificación.

La puesta en marcha del sistema implica un proceso de sensibilización, difusión, prueba piloto, autoevaluación de la experiencia, ajustes al modelo, e implantación del mismo. En este proceso es importante el involucramiento de los diferentes actores que hacen parte del mismo: estudiantes, profesores, directivos del Programa, campos de práctica.

Para un permanente mejoramiento del sistema, es importante prever un mecanismo de retroalimentación sistemático que permita ir recogiendo la experiencia, hacer los ajustes pertinentes en la marcha y cada cierto tiempo, realizar procesos investigativos que permitan con mayor profundidad sistematizar las evaluaciones parciales e identificar el impacto del sistema en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

Recogida, analizada e interpretada la información, para comprender los significados construidos por los docentes, sobre evaluación y su relación con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, en práctica de formación profesional de trabajo social, en la Fundación Universitaria Monserrate, se pueden plantear las siguientes conclusiones:

En cuanto a los procesos evaluativos desarrollados por las profesoras de práctica, se puede observar en la trayectoria de su experiencia docente, a medida que se afianzan en su rol, un tránsito progresivo del concepto de evaluación, que parte de lo que Guba y Lincoln (1989) definen como la primera generación de la evaluación, la cual es más instrumental y con mayor énfasis en la medición de resultados, hacia experiencias de evaluación más colaborativas, continuas y centradas en el proceso de enseñanza aprendizaje, que podrían identificarse con la cuarta generación descrita por los mismos autores.

Referido a las finalidades de la evaluación, sigue siendo latente la tensión, entre la construcción teórica que han ido haciendo las docentes, acerca del propósito pedagógico de mejorar el proceso de aprendizaje y el propósito social de certificar el aprendizaje a través de la calificación, aspecto este último que sigue pesando de manera importante y que pareciera no poder armonizarse con la regulación de los procesos evaluativos en orden a promover el aprendizaje.

En cuanto a las funciones de la evaluación, la diagnóstica es la menos presente, lo que significa un probable desconocimiento de las condiciones iniciales de los estudiantes, en cuanto a sus estilos de aprendizaje, sus conocimientos previos, facilidades o dificultades de aprendizaje entre otros. Por su parte, la función que más identifican y tienen presente las profesoras, es la autoformadora, que a través de procesos de autoevaluación ha permitido reorientar su práctica pedagógica y a los estudiantes les ha posibilitado incorporar acciones de mejora en su desempeño académico.

En lo concerniente a las modalidades de evaluación, se destacan la formativa y la criterial. Puede decirse a partir del análisis, que estas dos modalidades se complementan de manera importante y que para las profesoras, los criterios propuestos por el Programa de Trabajo Social, son un referente válido para evaluar los procesos de práctica.

No obstante, es importante reorientar el uso de los criterios e indicadores, no como factores o resultados terminales del proceso, sino como desarrollos permanentes que los estudiantes deben ir logrando y en ese mismo sentido, la utilización de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida, no solamente en función de resultados, sino enfocada a monitorear, acompañar y potenciar la manera en que el estudiante está desarrollando su proceso de aprendizaje.

En el marco de la evaluación formativa, se destacan condiciones como el contexto relacional en que se debe dar la evaluación, donde el respeto, el diálogo y el reconocimiento de los logros del estudiante, son factores que favorecen el proceso.

Si bien, como se dijo antes, los criterios de evaluación propuestos por el Programa, favorecen este ejercicio, se evidencia también, que son utilizados por las profesoras de manera indistinta con todos los estudiantes, independientemente del nivel de práctica, aun cuando sí se identificaron diferencias en la exigencia, dependiendo de factores como la jornada, el semestre e incluso la edad de los estudiantes.

También se encontró que algunos de estos aspectos, se ubican más como requisitos que como criterios, por lo que sería pertinente, realizar por parte del Programa, un análisis de los mismos a fin de precisar cuáles deben ser objeto de calificación y cuáles no y de qué manera se deben tener en cuenta de acuerdo a las particularidades de los estudiante, si es el caso.

Pasando a los significados que las profesoras atribuyen a la evaluación y a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, en cuanto a la evaluación, sus significados se han construido a partir de las experiencias escolares y universitarias, que configuraron en un primer momento unas creencias vinculadas a la evaluación como control, verificación de adquisición de contenidos, todo ello validado por evidencias específicas del aprendizaje; en un segundo momento, la vida universitaria introdujo fuertemente la articulación teoría-práctica como experiencia de evaluación de las prácticas de formación profesional.

Lo que se pudo constatar es que esas creencias, que se establecieron como un canon, fueron llevadas a las experiencias iniciales de docencia de las participantes. Estos significados iniciales se encontraron en el ejercicio profesoral con acontecimientos que rompieron el equilibrio y se configuraron

como acontecimientos inusuales o incidentes críticos que posibilitaron algunos giros en su comprensión sobre la evaluación.

Los acontecimientos inusuales se concentraron en tres aspectos: las condiciones de los estudiantes, los relacionados con ellas mismas como profesoras y los que involucran el contexto de práctica de formación, en donde se da el proceso evaluativo de los estudiantes.

Los nuevos significados, contruidos a partir de las transacciones significativas hechas a partir de los acontecimientos inusuales, parten de la constatación de la diferencia entre la evaluación en aula y la evaluación en prácticas. Este última es comprendida ahora por las profesoras como un proceso permanente que debe estar articulado al nivel de práctica y que posibilita, por un lado, la construcción del conocimiento en torno a la intervención profesional y por otro lado, el desarrollo personal y profesional del estudiante.

En esta perspectiva, las profesoras concluyeron que la práctica es susceptible de ser evaluada cualitativa y cuantitativamente, a través de procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que posibiliten una participación activa del estudiante, sin detrimento del papel del docente, que en una dinámica de doble vía, en la que también él se evalúa y crece como persona y profesional, acompaña el proceso formativo del estudiante.

En cuanto al significado construido en torno a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, es poco usual que las profesoras se pregunten o tengan presente este aspecto en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia para la evaluación del mismo.

Las dimensiones que en menor proporción están presentes en la experiencia de las entrevistadas, son las que se refieren al tipo de información (sensitiva o intuitiva), los estímulos (visuales o auditivos) y la forma de organizar la información (inductiva o deductiva), que preferentemente utilizan los estudiantes en práctica. En consecuencia, en su ejercicio docente, es muy probable que no haya intencionalidades claramente definidas de utilizar estrategias de enseñanza y de evaluación correspondientes a estas dimensiones.

En mayor proporción, en cambio sí se tiene referencia a experiencias que colocan de manifiesto la forma en que los estudiantes procesan y comprenden la información (secuencial o global), así como la forma de trabajar con ella (activa o reflexiva).

A partir de las experiencias de trabajo con los estudiantes, los acontecimientos inusuales presentados en el espacio de prácticas, llevaron a que las profesoras en su reflexión sobre ellos, fueran construyendo nuevos significados acerca de la importancia de tener en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes, tanto para la enseñanza como para la evaluación del aprendizaje.

En consecuencia, se puede concluir que en la práctica de formación profesional, las profesoras privilegian los estímulos e información de tipo sensitivo, incorporados fundamentalmente de manera visual, organizados en forma deductiva, procesados de manera secuencial y trabajados en la acción reflexionada.

Al establecer una relación entre los procesos evaluativos desarrollados por las profesoras y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, se constató que siendo la guía de evaluación propuesta por el Programa, una pauta seguida por las entrevistadas, ésta privilegia criterios evaluativos que se dirigen fundamentalmente a los estilos de aprendizaje relacionados con la forma en que los estudiantes trabajan y organizan la información.

Adicionalmente, esta misma guía incluye de igual manera, aspectos que son criterios y otros que se pueden considerar requisitos más que criterios para la evaluación de los estudiantes en procesos de práctica. Vale la pena entonces, al interior del Programa, generar espacios de discusión acerca del sentido de la evaluación de las prácticas y de los criterios que en correspondencia, serían los más pertinentes para cumplir con esas intencionalidades y que a su vez, tengan en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, es importante que a partir de los principios orientadores propuestos para enriquecer los procesos de evaluación de las prácticas, se pueda dinamizar en el Programa un espacio permanente de formación y reflexión con los profesores de práctica, que recoja los principios y políticas institucionales en torno a la evaluación, la cual como lo presenta el Documento de Políticas Institucionales (2005):

Disto de ser un proceso de control pues está centrada en la experiencia del sujeto, es decir, tiene una perspectiva humanista y formativa más no instrumental. De esta manera se da sentido al desarrollo sujetos autónomos capaces de autoevaluarse y decidir sobre su propio aprendizaje para cumplir con los objetivos que desean alcanzar (p. 76).

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo, C.A., Martínez, V. (2008). *Procesos evaluativos en la práctica pedagógica de los maestros en formación. Institución Educativa Normal San Carlos – La Unión Nariño*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Bautista, M.J. (2006). *Prácticas evaluativas del aprendizaje en el área de diseño en la Corporación Universitaria UNITEC*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Bengoechea, P. (2006). Aprendizajes constructivistas y no constructivistas: una diferenciación obligada para nuestras aulas. *Revista Aula Abierta. Universidad de Oviedo*. 87, 27-54. Consultado el 5 de julio de 2014. En: <file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-aprendizajesConstructivistasYNoConstructivistas-2583877.pdf>
- Benítez, J.A., Ríos, J.G., Martínez, I. (2007). *Caracterización de las prácticas evaluativas en el ámbito administrativo en la maestría en docencia de la Universidad de La Salle*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Bermúdez, J.C. (2006). *Las prácticas evaluativas en la especialización de ortopedia y traumatología del departamento de ortopedia de la fundación Santa Fé de Bogotá*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Biggs, J. (2006). *Calidad el aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea S.A.

- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla S.A.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 6 de agosto de 2011 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bordas M., Cabrera F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Burbano, A.J., Cabrera, M.J., Melo, N.O. (2008). *Criterios de evaluación en formación por proyectos para educación superior en el programa Contaduría Pública de la Institución Universitaria CESMAG*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Cerón. F.E., Eraso, G.I., Ibarra, R.M. (2008). *Prácticas Evaluativas en Educación Física: Realidad y Perspectiva*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Chaparro, M.Y. (2002). *Estudio de la caracterización teórica y operacional de la evaluación de la práctica académica del programa de Trabajo Social en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 1-8. Consultado el 17 de febrero de 2011. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>

Daza, C., Rodas P.C., Rozo, A., Silva, M. (2009). *Estado del arte de las políticas de calidad de la Educación Superior a través de los conceptos de pertinencia, evaluación, competencia y cobertura, a partir de la Ley 30 de 1992 y hasta el 2008*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Díaz, Angel. (1997). *Didáctica y currículum*. México D. F: Paidós.

Díaz, Angel. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona: Pomares.

Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista RELIEVE*, 9, 11-43. Consultado el 11 de abril de 2011. En: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Felder, R., Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engr. Education*, 78, 674-681. Consultado el 6 de marzo de 2014. En: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>

Fernández, Ch. Flory. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica*, 96, 35-54. Consultado el 9 de agosto de 2011. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/153/15309604.pdf>

Fundacion Universitaria Monserrate. (2003). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogota: Autor.

- Fundacion Universitaria Monserrate. (2004). *Proyecto Educativo del Programa*.
Bogota: Autor.
- Fundación Universitaria Monserrate. (2005). *Políticas Institucionales*. Bogotá:
Autor
- Fundación Universitaria Monserrate. (2011). *Documento de Lineamientos de
Proyección Social*. Bogotá: Autor
- Fundación Universitaria Monserrate. (Enero de 2011). *Plan de Desarrollo
Institucional. Proyecciones 2011*. Bogotá.
- Gómez, Jeremías (s.f.). El aprendizaje experiencial. *Capacitación y Desarrollo
en las Organizaciones*. Consultado el 9 de junio de 2012. En:
[http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/
GUIDE_LECTURE_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf](http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf)
- López, V. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*.
Madrid: Narcea, S.A.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis Conceptual). *Revista
IIPSI, Facultad de Psicología UNMSM*, 9, 1. Consultado el 17 de
septiembre de 2011. En: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo.
- Martínez, P. (2008). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar
en el aula. *Revista Complutense de Educación Universidad Nacional de
Educación a Distancia. Santander*. Vol. 19, 1, 77-94. Consultado el 5 de
julio de 2014. En: [file:///C:/Users/PC/Downloads/16411-16487-1-
PB%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/PC/Downloads/16411-16487-1-PB%20(1).PDF).
- Mas, M. (2004). *Evaluación y aprendizaje de la Arquitectura. Efectos de la
autoevaluación, la evaluación por pares y la evaluación por colaboración*

en el aprendizaje del diseño arquitectónico. Tesis de maestría no publicada, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

Moncayo, A.X., Villamizar, S. (2008). *Las prácticas evaluativas de la formación profesional integral por competencias en el SENA*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.

Mora, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Universidad de Costa Rica Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4, 1-28. Consultado el 7 de septiembre de 2013. En: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/periodos.pdf

Prieto, L. (2004). *La enseñanza centrada en el aprendizaje*. En: *Hacia una nueva enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Reyes, S. y Rojas, R. (2007). *Formación en trabajo social*. Sinaloa (México): UAS.

Rubiano, O. (2011). *Las Prácticas de Evaluación en el Programa de Fisioterapia de la Universidad Manuela Beltrán*. Tesis de maestría no publicada, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Salas S, R.E. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Salinas, M.L., Isaza, L.S., Parra, C.A., (2006). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Educación y Pedagogía*, 46, 203-221. Consultado el 13 de noviembre, 2010. En: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6945/6371>

- Sandín, M. Paz. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc.Graw Hill.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Universidad Santo Tomás. (s.f). *Documento Introdutoria. Informe Maestro Maestría en Educación*. Bogotá: Autor
- Vásquez, M. et. al. (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas a salud*. Barcelona: Servei de Publicacions.
- Veras, E. (2010). *Historia de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales?*. Cinta Moebio N° 39. Consultado el 17 de septiembre de 2011. En <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/39/veras.pdf>.
- Villalobos, E. (2003). *Educación y estilos de aprendizaje-enseñanza*. México: D.R. Publicaciones Cruz O.
- Zubiría, H. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. México: Plaza y Valdés S.A.

ANEXOS

ANEXO 1

FUNDACION UNIVERSITARIA MONSERRATE
PROGRAMA TRABAJO SOCIAL
AREA DE PROYECCION SOCIAL

INDICADORES DE EVALUACION
A NIVEL DE DESEMPEÑO PROFESIONAL Y PERSONAL

1. PROFESIONAL

1.1. Identificación con la carrera

DIMENSION	INDICADOR
Conocimiento de las funciones de Trabajo Social	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Formulación con sus propias palabras del perfil profesional (funciones) ◆ Comprensión de los aspectos que contiene ◆ Argumentación teórica de su intervención (lenguaje claro, preciso, apropiado)
Motivación frente al trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Interés por lograr los objetivos ◆ Sabe lo que espera obtener con su intervención ◆ Realiza acciones para obtener los resultados ◆ Superación de dificultades
Compromiso frente a la profesión	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Actitud consciente y coherente frente a la búsqueda de objetivos de Trabajo Social ◆ Ve la intervención no como el cumplimiento de un requisito académico ◆ Contextualización y trascendencia a su intervención ◆ Proposición de acciones para mejorar el quehacer profesional
Interés por aprender lo que se desconoce	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reconocimiento de vacíos teóricos, preocupación por llenarlos ◆ Actitud de inquietud intelectual

1.2. Desempeño como practicante

Responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Cumplimiento de deberes en el campo de práctica de la F.U.M. ◆ Conocimiento, comprensión y aceptación de las normas institucionales y del Reglamento Estudiantil y de Práctica ◆ Capacidad para asumir compromisos de tipo profesional
Organización	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Habilidad para planear actividades a corto y largo plazo ◆ Búsqueda y movilización de recursos que garanticen el adecuado desarrollo del trabajo ◆ Utilización efectiva del tiempo disponible para el desarrollo

	de la práctica
Manejo ético de situaciones específicas	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Manejo del secreto profesional en la atención de situaciones personales, familiares, grupales, familiares, grupales, comunitarias en las cuales interviene ◆ Se observa manejo de principios éticos de la carrera y normas del Reglamento Estudiantil y de Práctica ◆ Se observan principios de lealtad y solidaridad
Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Proposición de nuevas ideas ◆ Innovación y utilización de métodos y técnicas que garanticen el logro de los objetivos
Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Toma de decisiones ante momentos difíciles ◆ Manejo responsable de problemas y situaciones
Colaboración	

1.3. Relaciones interpersonales

Con usuarios	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Sensibilidad ante sentimientos y derechos humanos de los usuarios ◆ Capacidad para aceptar y tratar afectivamente los sentimientos de hostilidad, resistencia o desacuerdos
Con compañeros	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Nivel de integración con el grupo ◆ Aptitud para trabajo en equipo ◆ Cualidades de apertura, disponibilidad, comprensión
Con figuras de autoridad	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Actitud de respeto y cortesía con los superiores ◆ Presentación y argumentación de ideas y desacuerdos con serenidad y respeto

2. PERSONAL

2.1. Actitudes Personales

Prudencia	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comentarios y aportes oportunos de acuerdo al momento o lugar
Aceptación de observaciones	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Se acatan y asumen los cambios sugeridos ◆ Reflexión frente a las observaciones
Manejo de la frustración	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Manejo adecuado de sentimientos de insatisfacción, cólera, tristeza, entre otros
Manejo de la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Se canaliza la información adecuadamente ◆ Coherencia entre lenguaje verbal y no verbal ◆ Manejo de conductos regulares

2.2. Habilidades intelectuales

Expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Capacidad de transmisión verbal, fluidez verbal ◆ Ritmo de lenguaje, intensidad de la voz, modulación ◆ Dominio de contenido
Expresión escrita	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Manejo del lenguaje sintáctico y gramatical (funciones, orden de las palabras, tiempo de verbos)
Aplicación de conceptos	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Análisis con criterios profesionales, ideas, conceptos ◆ Integración teoría-práctica ◆ Capacidad para el análisis y síntesis ◆ Manejo de términos técnicos

2.3. Aptitud Personal

Habilidad para convocar y movilizar la gestión Humana	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Poder de convicción. ◆ Efectos de cambio con su intervención. ◆ Establecimiento de relaciones de empatía. ◆ Dinamismo y persistencia.
Habilidad para el manejo de grupo	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Seguridad y apropiación en la conducción de grupo ◆ Control del grupo ◆ Facilidad en la coordinación y participación del grupo
Habilidad en la realización de tareas.	

ANEXO 2. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
CONCEPTO EVALUACIÓN (PCO)				
ENT	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
1			Las convergencias básicamente se han dado en dos sentidos:	Como elementos divergentes se identificaron dos:
2	<p>"Para evaluar me importaba ver evidencias, (...) era lo que me daba a mí cuenta del desempeño, claro tenía en cuenta y sigo teniendo en cuenta todos los elementos del componente de desempeño personal y profesional, pero yo los hacía como de manera muy lineal, qué dice la característica y de eso qué haces que yo pueda verificar en un instrumento, era muy de ese estilo, pienso que muy del control, muy de la verificación más que de la evaluación, de producir otro tipo de cosas (...); era privilegiar la prueba por encima del conocimiento y la experiencia". 2:7 (16:16)</p> <p>"El concepto de evaluación que ahí había era más de medición de conocimiento, más del interés de, va a sonar feo, pero más el interés de encontrar el error, más que el acierto; era más sobre eso "veamos dónde no estás haciendo las cosas bien, para ver ahí como en últimas, te caigo" que tiene que ver mucho con el interés de controlar y de que se hagan las cosas como yo creo que se deben hacer". 2:8 (18:18)</p> <p>"Me ponía en la tarea de pensar en pruebas donde quedaban todos los temas vistos, o sea de todo preguntaba; que hoy en día yo digo eso es una salvajada, pobres chinos la presión que les generaba. Claro, mi argumento era, les pongo de todo para que nadie sienta que lo que estudió no se lo preguntaron o le preguntaron lo que no estudió, si no que ahí hay de todo". 2:13 (29:29)</p>	<p>El concepto inicial de evaluación estaba asociado a las creencias generadas por las experiencias previas de la docente, en donde el control punitivo de la profesora, era ejercido para verificar las evidencias que dieran cuenta de los resultados esperados y en ello los instrumentos de evaluación eran fundamentales. La acción evaluativa estaba centrada en señalar los errores.</p>	<p>El primero tiene que ver con lo que Guba y Lincoln (1989) llama la primera generación de la evaluación y es el concepto de medición y ese está asociado a criterios de señalamiento de los errores, ejercicio del control y el poder del profesor y la apropiación de conocimientos fundamentalmente.</p> <p>El segundo sentido, está dado en otro grupo de profesoras que relacionan la evaluación con construcciones colectivas, que se dan a través del acompañamiento, la orientación y el seguimiento de los procesos de aprendizaje.</p>	<p>Uno, que se relaciona con el parámetro de evaluación de las prácticas de formación profesional, dado por los requerimientos o expectativas institucionales del lugar donde se desarrollan dichas prácticas.</p> <p>Y dos, referido al contenido de la evaluación, donde más allá de los conocimientos, la profesora involucra en la evaluación aspectos de índole personal y relacional del estudiante.</p>
3	<p>"La evaluación es necesaria, siempre como que se tiene que hacer, es una forma de alguna manera de medir resultados, avances". 3:5 (12:12)</p> <p>"La evaluación en la práctica es mucho más de construcción colectiva, porque el estudiante ya en quinto semestre, en séptimo, en octavo semestre, ya tiene una cantidad de conocimientos que lo que está haciendo es llevarlos allá a la práctica y poderlos articular en ese ejercicio profesional". 3:30 (18:18)</p>	<p>La evaluación es necesaria como forma de medir los avances y los resultados. En práctica es una construcción colectiva de la forma en que los conocimientos son llevados a la práctica y se articulan a la intervención profesional.</p>		
4	<p>"Yo sentía que porque ella tenía una visión bastante administrativa estaba respondiendo simplemente a unos parámetros y a unas directrices políticas de la institución, el formato, la nota, si bien es cierto había una retroalimentación también del proceso cualitativo, también se desconocía con tal de cumplir, también factores personales". 4:5 (15:15)</p> <p>"Muy por el estilo de los errores que vi que cometían, (...), igualito, o sea como muy respondiendo a los parámetros, a la política institucional, respondiendo como a eso burocrático por llamarlo de alguna manera, administrativo, la nota corregir porque no era valorar si no corregir; (...) empiezo a caer exactamente en los mismos errores que vi en la universidad y que tal vez en el colegio y en la escuela, si no que no hago conciencia aun de ello y empiezo a corregir (...), yo tengo un esfero verde, un esfero morado, para evitar el rojo pero el significado de otro color es el mismo y le pongo la C a los</p>	<p>El concepto inicial se liga a la experiencia de vida de la profesora, centrándose en el acto de corregir, como forma de ejercer el poder, no de valorar; utiliza el mismo tipo de convenciones que fueron utilizadas por sus profesores. Las experiencias formativas actuales han posibilitado la conciencia de estas prácticas, generando algunas movilizaciones en sus acciones respecto a la evaluación de los</p>		

ANEXO 2. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
CONCEPTO EVALUACIÓN (PCO)				
ENT	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>productos para entregar y yo decía simplemente estoy modificando el color de la tinta no es más, sigue siendo un color que resalta el error". 4:6 (19:19)</p> <p>"La evaluación en ciertos momentos de tensión puede verse como un mecanismo de poder y en un caso de dos estudiantes, que en ese tema de retroalimentar el proceso de práctica no estaba surtiendo como los efectos que yo quería y no veía avance en los estudiantes y ya ellas se iban a quedar y ya había también un tema ético de inasistencia al campo de práctica, yo les voy a hacer una evaluación de aula, pero ahora que lo pienso era el mecanismo para controlar con la nota, hay unas notas bajas pero quiero seguir ejerciendo más, quiero ejercer control a través de una evaluación". 4:8 (23:23).</p> <p>"En la práctica la evaluación es un proceso y no un proceso de hoja, de lápiz y papel, como concebimos culturalmente la evaluación, si no de acompañamiento, de la cotidianidad, estamos evaluando también lo cotidiano en el campo de práctica, los sucesos que pasan también desde las relaciones interpersonales, desde la relación con el docente, con las figuras de autoridad, en el café; pero eso no lo concebimos como evaluación, (...) de pronto conceptualmente lo tengamos claro pero en lo práctico se dificulta verlo como evaluación". 4:16 (44:44)</p>	<p>estudiantes, como la consideración de la evaluación como un proceso de acompañamiento en donde también el profesor se autoevalúa en su rol docente.</p>		
5	<p>"Su énfasis no era hacer tanto la relación teoría – práctica sino que quedara bien el producto para la institución; entonces ahí como que se hacia el énfasis, "es que la institución hace esto, es que la institución, la institución". 5:4 (11:11)</p>	<p>Se resalta la evaluación ligada a las exigencias o demandas institucionales lo cual enmarca los criterios y formas de evaluar a los estudiantes.</p>		
6	<p>"La evaluación no es solamente poner una nota, es todo un proceso de acompañamiento, de orientación, de seguimiento, de monitoreo continuo". 6:18 (30:30)</p>	<p>La evaluación se presenta desde una finalidad pedagógica, que a través del acompañamiento, la orientación, el seguimiento y monitoreo continuo posibilita la formación del estudiante. También con la docente cumple una función educativa en cuanto le permite reflexionar permanente su propio proceso de integración teoría-práctica y su articulación con la investigación.</p>		

ANEXO 2. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
CONCEPTO EVALUACIÓN (PCO)				
ENT	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
7	<p>"Yo pienso que más que ser un proceso de quién se va a quedar o no se va a quedar, en ese sentido pienso que para mí la evaluación se ha vuelto más un proceso de reflexión y aprendizaje del estudiante y creo que debe ser de esa manera, como yo les digo a los estudiantes cuando los estoy evaluando: para mí es tan importante que usted aprenda, que aplique lo que aprendió en sus materias, en su parte de fundamentación teórica, pero también es importante y son retos para mí, que usted maneje bien las relaciones, que conozca cuáles son los conductos, que haga un buen manejo de relaciones con sus compañeras, que usted deje de ser tímida y aprenda a hablar en grupo (...). porque yo considero que uno como profesor tiene una responsabilidad en lo que se llama la formación integral del estudiante y yo creo que uno tiene que evaluar todo eso en el momento de un estudiante en práctica, porque el estudiante en práctica es cuando se empieza a medir a muchas cosas que en el aula no alcanza a hacerlo, entonces yo considero que por eso para mí si es un proceso más reflexivo con ellos, por eso siempre hago la autoevaluación de ellos, (...) y la evaluación que hace el coordinador para mí también es fundamental". 7:23 (25:25)</p>	<p>Se percibe la finalidad pedagógica y la función autoformatora de la evaluación por cuanto pretende a través de la autoevaluación del estudiante, identificar la forma en que él avanza en su proceso de aprendizaje y en su crecimiento personal (desarrollo de su autoestima, habilidad para relacionarse y comunicarse asertivamente...)</p>		
8	<p>"A mí lo de la nota me generaba como tensión precisamente por eso, porque no podía como mirar otros aspectos, más de ellas mismas, de procesos y de escucha; eso sí me cuestionaba, eso era como la idea sobre todo de cumplir y cumplir que si era esto o era totalmente cuadrículado, que si en este semestre esto y estos instrumentos y estas cosas y estas horas y era eso y no me quería salir de ahí; entonces si era bastante cuadrículada, era un proceso de medir qué tanto sabían y poner un número, era muy cuantitativo. Afortunadamente la vida cambia". 8:11 (24:24)</p>	<p>El concepto inicial de la evaluación se centra en la medición y en la correcta aplicación de instrumentos, tiempos y momentos de la evaluación. La finalidad social de certificación del aprendizaje es lo que prima.</p>		

ANEXO 3. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
MODALIDADES DE EVALUACIÓN (PM)				
ENT	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
1	<p>"La heteroevaluación es clave cuando ellos escuchan la voz del docente y la voz de los otros compañeros, considero que escuchar las voces de los que están al lado nuestro es una de las mejores posibilidades y como te digo, yo la practico". 1:12 (28:28)</p> <p>"Cuando empieza este proceso como de evaluación conjunta, de escuchar las voces, tienen ellas la posibilidad de haber hecho algo que no habían hecho en seis semestres de estudio y es hablar de lo que tiene que ver con el desempeño como futuras profesionales; nunca lo habían hecho pero eran muy amigas, para ellas fue algo, a mi modo de ver, muy valioso porque era escuchar a sus compañeras decirse o decirle, "mira es que cuando tú estás frente a los estudiantes y hablas con ellos de tal y tal manera tú no te das cuenta, pero nosotras sí y los de atrás se están burlando de tí" (...). Terminó ese semestre y el resultado fue excelente y ellas continuaron al semestre siguiente en el mismo colegio y los resultados ahí sí que fueron muchísimo mejor". 1:14 (32:32)</p> <p>"El proceso de heteroevaluación hace parte importante el coordinador del campo de práctica o sea, somos coordinador del campo de práctica, estudiantes y docente porque la visión de ellos o ellas también es muy importante para el estudiante y para mí; entonces esa percepción de ellos me parece fantástica y nutre su proceso formativo". 1:16 (37:37)</p> <p>"Cuando comprenden el sentido también del autoevaluarse y de escuchar a los otros, creo que es favorable". 1:18 (43:43)</p>	<p>Se utiliza la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. En particular escuchar la retroalimentación de sus pares ha mejorado su relación y los resultados del proceso. En la heteroevaluación la voz del profesor y del coordinador de campo son aportes importantes.</p>	<p>Se identifican dos tendencias en cuanto a las modalidades de evaluación: la criterial y la formativa.</p> <p>En cuanto a la criterial, se destacan como criterios de evaluación los establecidos por la universidad para el caso de las prácticas de formación profesional.</p> <p>Respecto a la evaluación formativa, si bien se utilizan la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, en general, no tienen una finalidad de analizar y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje, sino para validar el cumplimiento de los criterios establecidos.</p>	
2	<p>"Implica que la gente sepa las cosas desde donde tenga conocimientos, que tenga herramientas para hacerlo, pero de manera muy especial, que crezca también como persona y como profesional, eso hace que la evaluación sea mucho más compleja porque es que eso no se registra (...); entonces eso me hace mirarme de otra manera y siento que es más formativa además porque esa evaluación me ha vuelto mucho más colaborativa con ellos, ya no soy la que va y vigila y controla y mira que si se esté haciendo sino me siento con ellos y construyo con ellos, porque se supone tengo otras herramientas y de ellos también aprendo, pero es más desde ese interés". 2:9 (20:20)</p> <p>"Más que instrumentos yo lo que hago es a partir del diálogo, conversamos teniendo como referente en el nivel de la intervención o en el método en el que está, con qué elementos debería contar y como qué lógicas debería ya tener allí presentes; unos dominios teóricos pero no desde la repetición si no desde el lugar que se le puede poner, es más desde ahí, y para mí la narrativa es muy muy importante, lo escrito vale pero también la gente que dice y que hace; por eso ahora me gusta ir a verlas en acción, antes era más la docente del escritorio, de venga a ver qué ha hecho y muéstrame, ahora es listo también hacemos un acompañamiento en esta parte pero veámonos allá en el escenario que es lo que hacemos. Pienso que tiene una idea muy desde lo formativo". 2:10 (22:22)</p> <p>"Seguimos pensándonos en la evaluación que hace control, que verifica, pues genera cumplimiento o</p>	<p>Se privilegia una evaluación de tipo formativo y criterial que define unos criterios de rendimiento de acuerdo al nivel de práctica y con una clara finalidad pedagógica, que moviliza cambios en los estudiantes y los construye personal y profesionalmente.</p>		

ANEXO 3. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
MODALIDADES DE EVALUACIÓN (PM)				
ENT	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>genera un incumplimiento en el estudiante, pero no tanto la reflexión en su proceso de formación; siento que es más el afán de tener que cumplir a que tengo que aprender; las evaluaciones en donde me siento y converso con ellas sí las veo reflejadas en lo que hacen después y en el sentido que le dan a lo que hacen, pues cada quien a su ritmo por supuesto, pero si veo que es más propositiva, las mueve y los mueve mucho más a ellos en su ejercicio". 2:15 (31:33)</p> <p>"Hay como esa, vuelvo y digo yo, esa construcción y eso lo reconocen los estudiantes, sienten que han crecido más, que realmente han aprendido, que no ha sido solo el hacer cosas si no el crecer ellos como personas y como profesionales". 2:18 (37:37)</p>			
3	<p>"En práctica no hay esos formatos, digamos sí se hace la evaluación pero es una evaluación más colectiva, mucho más de autoevaluación, de coevaluación y de evaluación por parte del docente pero es un poco más dialógica, sí se puede hablar, mientras que en el aula es mucho más vertical porque en el aula además uno tiene que demostrar los aprendizajes de alguna manera". 3:10 (18:18)</p> <p>"En práctica la evaluación es mucho más colectiva, me interesa mucho que el estudiante se autoevalúe, es decir, que mire cómo es su desempeño y cómo ha sido su ejercicio (...). Yo me valgo de lo mismo que nos pide la universidad, entonces yo evalúo el proyecto, pero en la evaluación del proyecto, obviamente yo lo reviso, hago comentarios, pero yo me siento con los estudiantes, (...) que hayan construido y paso por paso lo vamos revisando (...) y les explico mis comentarios y mis dudas": 3:13 (20:20)</p> <p>"Lo que hago con ellos es una auto y una coevaluación; entonces yo me inventé unos instrumentos, con los indicadores que nos dan desde proyección y ellos hacen la pregunta, entonces por ejemplo "artículo la teoría a la práctica que estoy haciendo?" y ellos se valoran de 1 a 5 , 5 si siempre lo hago, 4 si algunas veces, 1 si nunca, entonces ellos evalúan esa primera parte, es una parte individual, luego lo ponemos como en puesta en común y los compañeros como que reafirman o no esa evaluación". 3:15 (20:20)</p> <p>"La evaluación debe ser continua, digamos que no podemos sorprender al estudiante con una evaluación al final (...), entonces a mí me parece que la evaluación deber ser permanente (...) y se va complejizando en la medida que el proceso avanza, es decir, yo al principio evalúo cosas sencillas, simples, pero en la medida que yo evalúo, eso que retroalimentación que construyo con el estudiante, en la siguiente evaluación va a ser más exigente, más exigente o más compleja". 3:18 (24:24)</p> <p>"En el aula, casi que el estudiante está pendiente de lo que uno le vaya a decir, cómo se lo vaya a decir, cómo se lo vaya a transmitir, casi que en el aula el estudiante depende de uno porque en el aula el estudiante viene a aprender lo que el profesor tiene preparado, lo que el profesor determina de acuerdo a un syllabus, mientras que en la practica el estudiante ya tiene unos</p>	<p>En la práctica se dan procesos dialógicos de auto, co y heteroevaluación, que generan procesos colectivos de crecimiento dentro de la perspectiva de evaluación formativa y se dan indicios de una evaluación formadora a partir de la autoreflexión del proceso de aprendizaje del estudiante.</p>		

ANEXO 3. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
MODALIDADES DE EVALUACIÓN (PM)				
ENT	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	aprendizajes y lo que está haciendo es ponerlos en práctica; (...) casi que en la práctica yo les digo a mis estudiantes, el trabajo de un como docente depende del trabajo que ellos hagan, de lo que ellos avancen (...); en práctica yo necesito para que ellos aprendan que ellos trabajen en cosas, que hagan el proyecto, que planeen la sesión, que piensen la estrategia y a partir de eso trabajamos". 3:31 (18:18)			
4	"En la práctica la evaluación es un proceso y no un proceso de hoja, de lápiz y papel, como concebimos culturalmente la evaluación, sino de acompañamiento, de la cotidianidad; (...) La evaluación es un proceso (...) no solamente para emitir un juicio de las carencias del otro, sino también para acompañar ese proceso y también autoevaluarse uno en su papel de docente, no solo la evaluación, autoevaluación y coevaluación entre los estudiantes si no también mi papel de docente cómo está representado". 4:16 (44:44)	Se introduce la función educativa de la evaluación donde también el profesor autoevalúa su práctica pedagógica. Con relación a los estudiantes, se promueven la auto, co y heteroevaluación, aunque se delimita a describir lo realizado y lo que faltó hacer o en lo que falló.		
5	"Yo cojo estudiante por estudiante y le pregunto por ejemplo, "¿Qué nota consideras tú en tu desempeño personal?" -"uy profe me toca a mí evaluarme?" - "quiero saber cuánto te pondrías y por qué te pondrías" -"no profe no nos los haga así porque nosotros venimos acostumbrados a que el profesor nos da la nota y ya, no se socializa, se pone y ya"; entonces yo les dije, "no, pues lo siento" y de hecho todavía lo hago, hablo una por una, bueno como es tu desempeño, a mí me parece esto; me interesa mucho conocer lo que piensan ellas o ellos y por qué, entonces no solamente la nota cuantitativa si no que me argumenten por qué; entonces, "no profe, yo reconozco que he fallado, o reconozco que no tengo tanto liderazgo como fulano de tal" y bueno yo les digo, "bueno tu nota es tal". Ellos me dicen "mi nota yo creo que es tanto", entonces yo les digo "bueno yo creería que es o más por esto o menos por esto o estoy de acuerdo con tu nota" y lo ponemos ahí si en esfera de tal forma que ellos firmen cuando las notas están ya en esfera, pero siempre lo hacemos o yo lo hago iniciando con lápiz para ver la diferencia entre la nota de ellos y mi nota y yo les argumento porque mi nota". 5:5 (13:13)	Se dan procesos de autocalificación que parten de una autoevaluación centrada en los criterios de desempeño y logros alcanzados. La profesora evidencia que los criterios de evaluación le permiten visualizar las dificultades de aprendizaje que tienen los estudiantes y orientar hacia acciones pedagógicas que puedan contribuir a su superación; no obstante observa que los estudiantes no asumen esas orientaciones, lo cual puede relacionarse con que no es el estudiante quien identifica sus falencias en el proceso de aprendizaje y por ello no se compromete con las acciones propuestas por la profesora. La autoevaluación no llega a la identificación de la forma como él aprende y menos a su propia formulación		
	"Lo imprimí y le señalé, hice un poco lo que hizo mi profesora antes, con esferos de colores le señalé, "mira esto, mira cómo citas, léeme lo que está aquí escrito, léeme. Qué entiendes de eso" -"ah profe creo que quedó mal" -"sí ves? así lo leo yo, si tú misma no entiendes lo que escribes pues sí que menos un tercero, que se supone debe quedar clarísimo el texto para poderlo comprender"; entonces bueno, "por favor esta semana nos vamos a ver, entonces listo" Pensé que la situación era más matemática que la redacción, porque era también la redacción de unas estadísticas, la envié con asesoría de unas profesoras que tienen aquí estadística, asistió solo una vez y efectivamente no siguió haciendo los ejercicios que la docente le había puesto". 5:10 (29:29)			

ANEXO 3. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
MODALIDADES DE EVALUACIÓN (PM)				
ENT	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	"En la evaluación tengo en cuenta cómo inicia, por eso me interesa saber, digamos que se presenten, conocerlos un poquito más, las expectativas y demás que tienen frente al campo (...). Uno de los criterios es ver la evolución, el estancamiento o el retroceso frente a algo, entonces una persona tan líder, tan capacitada, que llegue a manejar el grupo mal, que llegue a tener un manejo inadecuado o que sea irresponsable, eso es un retroceso, creo que desde que uno conozca un poquito más del estudiante, se acerque un poquito más al estudiante de lo que uno se acerca en la teórica, me ha permitido hacer ese tipo de evaluación y decir ha avanzado, se ha estancado o ha retrocedido tanto en su formación personal como en la profesional". 5:12 (23:23)	de estrategias de mejora. Sigue estando centrado en el profesor el juicio evaluativo aunque se dé la palabra al estudiante, porque su intervención es descriptiva de lo realizado, no metaevaluativa.		
6	"En cuanto a la puntualidad, la relación con figuras de autoridad, frente al manejo de la comunicación, frente a la relación con la teoría, con el nivel, entonces esos aspectos de desarrollo de desempeño personal, se tiene en cuenta en lo que se evidencia en toda la práctica; igual pues se hace como un espacio de retroalimentación donde le muestro a los estudiantes los indicadores que tiene la universidad para el desempeño personal y profesional y se hace ahí también como una coevaluación, donde ellos reflexionan también en qué cosas, que fortalezas y que debilidades tienen, entonces de ahí se saca una nota". 13:12 (24:24)	Prevalece una evaluación criterial centrada en el rendimiento acorde a unos criterios de desempeño. La coevaluación está en función del cumplimiento de los criterios propuestos.		
7	"Yo tal vez por aprendizajes de mis compañeras, siempre hice autoevaluación de los estudiantes, digamos que eran tres momentos de la evaluación: era presentar formalmente la primera parte, era el proyecto, a la institución con diapositivas, eso le daba como mucha formalidad con la coordinadora y luego la coordinadora evaluaba, los estudiantes se evaluaban y yo finalmente recogía todo eso y sobre eso hacía la evaluación de ellos y colocaba la nota; porque el profesor y sigue siendo el único, que coloca notas a los estudiantes ; pero para mí siempre ha sido como un proceso más de aprendizaje de ellos". 7:9 (17:17) "También me preocupo por toda la formación integral no solamente porque aprendan una temática, porque apliquen unas cosas en el campo, sino también todo lo que es su formación como personas, desde la presentación, cómo hablan, de aprender los conductos regulares". 7:10 (17:17) "En práctica tiene uno la opción que oye al coordinador, oye al estudiante, uno ha tenido de pronto momentos de poderlo ver en algunos procesos". 7:12 (19:19) "En los encuentros también hacerles las evaluaciones y hacer la reflexión al estudiante sobre lo que está pasando, porque ya es su formación como profesionales, en donde empiezan a actuar ya en otros espacios. Que otras personas las vean, evalúen también lo que están haciendo y para mí definitivamente en la evaluación en práctica, la mirada del coordinador me parece bien importante, porque él es el que finalmente está todos los días con el estudiante y es el que mejor puede dar respuesta	Se dan modalidades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación dentro de un proceso de calificación claramente identificado; a la vez el sentido aunque tiene elementos formativos, es más criterial, dado que el acompañamiento se centra en que el estudiante tenga claridad de por qué se da una calificación más que en identificar estrategias para mejorar el proceso de aprendizaje. Se dirige más a valorar y juzgar de acuerdo a los criterios para tomar decisiones respecto al estudiante.		

ANEXO 3. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
MODALIDADES DE EVALUACIÓN (PM)				
ENT	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>digamos de lo que el estudiante hace en el campo y eso le permite a uno también tener más objetividad en el momento de poner una nota". 7:18 (21:21)</p> <p>"Yo sé que si voy de pronto a evaluar mal, pues ahí también tengo que evaluar el campo también, es más, cuando ya el estudiante no funciona, yo hago varias evaluaciones, hago varios momentos de encuentro con el estudiante, para poder tener muchas herramientas y decir igual no pasó, igual usted se queda, su proceso va mal, digamos también para tener todos los argumentos". 7:22 (23:23)</p> <p>"Para mí la evaluación se ha vuelto más un proceso de reflexión y aprendizaje del estudiante y creo que debe ser de esa manera, como yo les digo a los estudiantes cuando lo estoy evaluando, para mí es tan importante que usted aprenda, que aplique lo que usted aprendió en sus materias, (...) pero también es importante y son retos para mí, que usted maneje bien las relaciones, que conozca cuáles son los conductos, que haga un buen manejo de relaciones con sus compañeras, que deje de ser tímida y aprenda a hablar en grupo (...). Esos son retos para mí en la evaluación, porque yo considero que uno como profesor sí tiene una responsabilidad en lo que se llama la formación integral del estudiante y yo creo que uno tiene que evaluar todo eso en el momento de un estudiante en práctica (...). Yo considero que sí es un proceso más reflexivo con ellos, por eso siempre hago la autoevaluación de ellos, (...) entonces ahí vendríamos la heteroevaluación, la autoevaluación y la evaluación que hace el coordinador para mí también es fundamental". 7:23 (25:25)</p> <p>"Yo no voy al campo si no cada quince días, las veo y yo qué elementos tengo suficientes para sentarme y evaluarlas y poner una nota. Si no estuviera la mirada del coordinador sería al menos para mí, muy difícil poder colocar una nota, entonces para mí (...) es muy importante que en cada evaluación del campo esté el coordinador, o si el coordinador no va a estar que me mande por escrito la evaluación del estudiante para tenerla en el momento de hacer la evaluación con él (...). En eso también me he dado cuenta que al estudiante le cuesta mucho trabajo evaluarse ellos mismos, sobre cómo va el proceso de ellos, pero eso me parece que también es un buen ejercicio también de reflexión para el estudiante sobre su mismo proceso". 7:43 (21:21)</p>			
8	<p>"Bueno, finalmente quedó un documento que ya es válido y el proceso que hicimos; entonces hacemos análisis del proceso y yo les pongo la nota al último documento que ya es una nota, porque ya es un documento que tiene unos mínimos académicos, esa la doy yo con esa retroalimentación". 8:13 (26:26)</p> <p>"Ahí es donde empezamos a hacer como autoevaluación un poquito más es en el desempeño personal, bueno les hago toda la reflexión de ética, de conciencia, con esos criterios, cuánto, cuál sería tu nota y a veces les digo y justifíquemela, porque usted ha llegado tres veces tarde a las prácticas, cómo te vas a poner 4.5, como cositas de esas, y finalmente respeto la nota que ellas en esa autoevaluación y luego hacemos la otra de otro ítem, "tú cuánto te pones, yo</p>	<p>Se realizan procesos de autoevaluación y coevaluación en torno a los desempeños esperados y se hacen procesos de autocalificación que se consensuan con el profesor. En ese sentido es una evaluación criterial que se soporta en evidencias del aporte individual y grupal al logro de los objetivos</p>		

ANEXO 3. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
MODALIDADES DE EVALUACIÓN (PM)				
ENT	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>te pondría esto, porque mira esto y esto" y la promediamos y hago las observaciones y firmamos". 8:14 (26:26)</p> <p>"Si hay claridad en los criterios de esas modalidades de evaluar me parece que es bastante importante, pero también me parece que sobre todo en los últimos semestres, ya se valida también la autoevaluación como una forma de autorregulación, cierto? (...) y lo hacen, o sea tienen esa capacidad de ver, algo que también me parece importante es que este tipo de evaluaciones hacen que uno no subestime al estudiante y les da también como el poder". 8:19 (32:32)</p> <p>"Cuando son muy buenos estudiantes porque antes de que uno pida ya están llevando, lo sorprenden a uno en los campos de práctica, lo sorprenden las referencias que dan los directores de los campos de práctica, presentan unos documentos ya bonitos que mínimo los que uno a veces hace". 8:23 (36:36)</p> <p>"Trabajos individuales, los remito a los formatos, de diarios de campo, de cada uno de los métodos, como muy juiciosamente entonces no hay como posibilidad alguna, sí soy más rigurosa con ellos, sin embargo a veces no es tan fácil por tiempos, por muchas cosas (...). A veces me tomo el trabajo de cómo están construyendo (...), entonces mándenme los aportes con copias, que están haciendo al proyecto y hay gente que no manda nada, entonces ahí tengo como evidencia de que no; entonces con ellos, uno me cuido de tener la evidencia de que no hacen los procesos, de que no dan respuesta con los trabajos mínimos que se solicitan y dos si me lo permiten hacemos trabajo individual ya para nivelarlo". 8:24 (38:38)</p> <p>"A unos les parecía injusto a otros les parecía, por qué tan bajita la nota, entonces te toca explicar, entonces como que, "sí profe me tiene en cuenta la próxima"; esa parte digamos que ya hago más coevaluación, autoevaluación le van.... a uno un poco, digamos que es la única profe que le pregunta cómo nos sentimos, cuánto me calificaría, escucha un poco mis razones; entonces yo siento que la toman bien, no obstante no deja el que se aprovecha en la autoevaluación". 8:28 (45:45)</p> <p>"Le dicen a uno al final "profe gracias porque no fue tan, no fue la cuchilla, no fue tan estresante, usted nos permitió hablar, nos permitió también evaluarnos, y dar nuestras razones"; entonces me parece que, eso me gusta, eso me gusta que lo digan, aunque siempre quieren más nota, inclusive a veces cuándo la nota es 3.5 también cuando termino les digo: "está de acuerdo con la nota? Quedamos claros?, están de acuerdo con lo que estoy escribiendo acá?" todos, sí, sí, sí profe tranquila, también me parece que uno se cuida mucho en esa parte". 8:29 (45:45)</p>	de la práctica.		

ANEXO 4. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
CONDICIONES PARA LA EVALUACIÓN (PC)				
ENT	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
1	"Están un poco cohibidos, pero yo me encargo de generar un ambiente de tranquilidad y amabilidad colocando unas normas y unas pautas de tal manera que el espacio sea de diálogo, no es un espacio ni de ofensas ni nada de esto porque sería como jugar al famoso banquillo y de eso no se trata, se trata es más de que compartamos de una manera muy amable y muy respetuosa lo que queremos decirle al otro en pro de su formación". 1:13 (30:30)	Para realizar los procesos de coevaluación y heteroevaluación se propicia un ambiente de diálogo, mediado por unos criterios y enmarcado en el respeto y la amabilidad, cuyo propósito es contribuir al proceso formativo. La condición fundamental es el diálogo como vehículo para realizar el proceso de evaluación.	La principal convergencia está dada en la consideración de los factores personales que pueden incidir en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en la calidad humana de la relación profesor-estudiante. Es reiterativo en las entrevistas el colocar de presente la manera como los problemas personales, la actitud y disposición frente al campo de práctica, afectan el rendimiento del estudiante y son elementos a considerar al momento de la evaluación de los procesos de práctica. También es relevante, como condición para realizar los procesos de evaluación de práctica, el hacerlo en condiciones de respeto y diálogo con los estudiantes.	Las principales divergencias encontradas se ubican en dos sentidos: el primero, tiene que ver con la consideración de la evaluación de práctica como un proceso en cuanto a la aplicación de los criterios propuestos por la universidad; es decir, se pueden diferenciar los criterios de evaluación según el momento del semestre. El segundo aspecto identificado, es la condición que comporta la calidad de los campos de práctica donde se desenvuelven los estudiantes. Este aspecto, externo al proceso de aprendizaje, lo afecta significativamente e por cuanto provee o no un contexto adecuado para el aprendizaje.
2				
3	<p>"En práctica la evaluación es mucho más colectiva, me interesa mucho que el estudiante se autoevalúe, es decir, que mire cómo es su desempeño y cómo ha sido su ejercicio, entonces esa parte reflexiva frente al ejercicio me interesa mucho; (...) pero como te decía yo me siento con los estudiantes, con los dos, con los tres, con los cuatro que hayan construido y paso por paso lo vamos revisando, yo me siento con ellos a la revisión y les explico mis comentarios y mis dudas, porque yo hago al margen del trabajo una cantidad de preguntas, de comentarios, de sugerencias, pero no me gusta que ellos sencillamente las asuman y ya; me gusta con ellos trabajarlo". 3:13 (20:20)</p> <p>"Para la evaluación de desempeños a nosotros nos entregan como 100 criterios, yo no sé son un montón, qué hice yo?. Me puse en la tarea de leer los criterios después de un tiempo de ya haber estado en práctica y yo dividí esos criterios, entonces hay unos criterios que uno puede evaluar en el primer corte, hay otros que se puede evaluar en segundo corte y hay otros que se pueden evaluar solo hasta el tercer corte; entonces yo me senté a mirar todos esos criterios que nos dan desde proyección social, porque además yo sentía que el estudiante no sabía de dónde le salía la nota del desempeño y yo sentía que el estudiante creía que era una nota apreciativa del docente y dependiendo como el estudiante le cayera o no al docente; entonces a mí eso no me parece transparente". 3:14 (20:20)</p> <p>"La evaluación debe ser continua, digamos que no podemos sorprender al estudiante con una evaluación al final, porque por eso es que el estudiante se asusta, se atemoriza de pronto, se blanquea entonces a mí me parece que la evaluación deber ser permanente, (...) se va complejizando, es decir yo al principio evalué cosas sencillas, simples, pero en la medida que yo evalué eso que retroalimentó, que construyo con el estudiante, en la siguiente evaluación va a ser más exigente, o más compleja. No es lo mismo evaluar un estudiante de quinto que un estudiante de octavo". 3:18 (24:24)</p> <p>"Los de quinto son estudiantes que están muy acostumbrados a que el profe les diga qué es lo que tienen que hacer, cómo lo tienen que hacer, cuándo lo</p>	La claridad para el estudiante respecto a la forma en qué fue evaluado y los criterios e instrumentos que se tuvieron en cuenta para la calificación del proceso. La exigencia es una condición importante, teniendo en cuenta el nivel de práctica de los estudiantes, lo que no quita el respeto y el diálogo en el proceso.		

ANEXO 4. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
CONDICIONES PARA LA EVALUACIÓN (PC)				
ENT	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>tienen que hacer, cómo lo tiene que entregar y en práctica ellos tienen que ser mucho más autónomos, entonces adquirir esa autonomía en práctica a los de quinto les cuesta (...), entonces esa parte con los de quinto implica mucha más retroalimentación con ellos, implica mucha más asesoría en términos de cómo hacer las cosas; los de octavo como ya han pasado por varios procesos de práctica ya tienen mucha más habilidad, por ejemplo yo con los de octavo ya no evalúo tanto el proyecto, me centro más en otros aspectos más especializados de acuerdo al campo de práctica, les puedo exigir mucha más profundidad, mucha más articulación; además porque ya en octavo casi que están al otro lado ya son profesionales prácticamente". 3:19 (26:26)</p> <p>"Me parece que hay que exigir, hay que exigir con amor con cariño, con respeto, pero hay que exigir al estudiante; no se puede ser laxo con él porque entonces el estudiante se descara. Claro, esa exigencia tiene que ser respetuosa, tiene que ser desde el diálogo, pero al final me dicen "profe, esa exigencia nos permitió aprender"". 3:28 (35:35)</p>			
4	<p>"Asertividad y empatía con el estudiante; si soy asertiva con el estudiante y soy empática con el estudiante, comprendo también las situaciones pero también fijo el límite, o sea entiendo que estuviste enferma, entiendo que no pudiste desarrollar tal compromiso, pero te enfermaste, cómo seguiste; pero también tienes que cumplir con estos criterios ven y negociamos. Una de las cosas que yo he aprendido en estos cuatro años, casi cuatro años, es que el hecho de que yo genere un proceso de consensos (...), es un juego entre simetría y asimetría pero manteniendo el rol, no sé si soy clara, yo puedo jugar, puedo mantener mi rol de docente, bajar a la simetría para comprender en esta relación empática y volver a subir y ya negociamos hacemos consensos". 4:11 (33:33)</p>	<p>Como condiciones importantes se destacan la empatía para comprender las situaciones particulares de cada estudiante y la asertividad para llegar a consensos, sin perder los límites de la relación estudiante-profesor.</p>		
5	<p>"Ella cogía y nos hacía todo verbal, la evaluación verbal, cojan lo que puedan pero nada escrito, nada. Entonces como éramos también varias, qué hacíamos?, pues cada uno decir lo que podía entender, pero entonces se volvía un rollo porque ya cuando nos tocaba redactar, cada una entendió una cosa diferente (...). Ella nos citaba en otros lugares de trabajo de ella y nos iba diciendo en la calle, "tienen que arreglar esto, tienen que arreglar esto" y uno como un periodista detrás tome nota y tome nota entonces eso me pareció una forma de evaluación a mi parecer inapropiada". 5:2 (8:8)</p> <p>"Uno está en el lugar en el que tiene que estar y que a veces uno no entiende por qué tiene que estar en ese lugar, sino que lo entiende después; entonces escucho al estudiante que me argumente por qué no le gusta, ya si es una situación profunda e importante, pues no se me ha presentado, pero la idea no creo yo presionarla a que este ahí. Una estudiante por ejemplo, ya ahorita que nos falta un mes de práctica, yo le decía "bueno, cómo vamos?" –" pues a pesar de que usted sabe que yo inicié desmotivada desde el principio, me ha gustado porque es algo diferente de lo que yo creía que era este campo y no profe pues comprometida"; entonces ese tipo de cosas creo que a mí me ha servido conocerlas desde el comienzo". 5:7 (21:21)</p>	<p>Son importantes las condiciones de tiempo, forma y lugar de tal manera que para el estudiante sean claras las indicaciones y orientaciones respecto al proceso. De igual forma, tener un conocimiento y acercamiento al estudiante como persona para identificar sus expectativas, preocupaciones o temores respecto al proceso de la práctica.</p>		

ANEXO 4. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
CONDICIONES PARA LA EVALUACIÓN (PC)				
ENT	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
6	<p>"A veces tengo la impresión de que ellos me ven que soy muy metodológica, entonces soy muy rigurosa en que bueno, "hoy vamos a calificar el proceso de intervención, entonces están estos aspectos"; a veces como que algunos pueden ver que soy muy rigurosa con esos parámetros entonces pues de pronto a veces se siente, o no sé, de pronto sobre cargados; entonces en momentos pues también uno bueno bajémosle la sobrecarga, puede ser en un momento antipedagógica, entonces a veces yo digo bueno, también bajémosle un poco a la rigurosidad". 6:19 (32:32)</p>	<p>Una condición importante que se resalta es la flexibilidad en la exigencia y en la rigurosidad con los estudiantes.</p>		
7	<p>"Eso me ha llevado a cuestionarme, pero también sé que el campo tuvo culpa y yo sé que si voy de pronto a evaluar mal pues ahí también tengo que evaluar el campo también, es más, cuando el estudiante no funciona, yo hago varias evaluaciones, digamos que hago varios momentos de encuentro con el estudiante, para poder tener muchas herramientas y decir igual no pasó, usted se queda, su proceso va mal; también para tener todos los argumentos y creo que tengo como la capacidad de que a pesar de que el estudiante va mal con toda la retroalimentación que yo le hago, él termina entendiendo por qué perdió, por qué se quedó". 7:22 (23:23)</p> <p>"Tengo por principio cuándo estoy oyéndolos y están presentando algo, de no empezar a reprocharles cosas delante de los coordinadores y de los compañeros, eso lo tengo por principio, le hago preguntas y ese tipo de cosas pero no de hacerlos quedar mal delante de la gente cuando ellos están hablando porque no me parece; si yo hablo de un proceso formativo, no creo que eso sea parte de un proceso formativo, yo después lo llamo y digo: mira, fueron estas fallas, yo a veces también intervengo y trato de arreglar lo que él está diciendo pero después hago un llamado cuando estemos ya en la evaluación en general, pero no el momento porque no me parece que uno tenga que gritarlo, regañarlo o decirle "usted como está diciendo eso"; porque hay otras personas y no me parece que para el estudiante eso sea tan positivo". 7:24 (25:25)</p> <p>"Para nosotros era una felicidad cuando sabíamos que usted iba a ir al campo porque ese era un momento que teníamos con usted para conversar, que no solamente era usted y mirarnos cómo íbamos, si no que nos parecía súper chévere porque era como hablar de otras cosas y a usted le comentábamos cosas de nosotros y del novio y usted no sabe lo que era la felicidad cada vez que llegaban los quince días de que usted llegara al campo". Para mí eso fue una sorpresa, que fue con una egresada que me encontré y eso me parece pues chévere entonces yo creo que también uno tiene que acercarse a otras cosas de los estudiantes o sea también sus problemáticas". 7:39 (44:44)</p> <p>"Yo acompaño mucho, estoy pendiente de ellos, les reviso que pasó con ellos en todo, y eso creo que ha hecho un poco que la verdad siempre he sido muy bien evaluada en práctica y nunca he tenido problema, así se rajen las estudiantes yo nunca he tenido un problema, nunca en la evaluación, siempre he sido bien evaluada Pero creo que es también mi compromiso con ellos, el compromiso que yo tengo muy claro en esa formación con los estudiantes". 7:40 (44:44)</p>	<p>La evaluación se hace en diferentes momentos para poder ir evidenciando y monitoreando el proceso. Esto con la finalidad de que el estudiante tenga claridad de su calificación. Otras condiciones que se resaltan son el respeto por el estudiante sobre todo cuando se evalúa ante otras personas, la cercanía y el conocimiento de los estudiantes como personas, el resaltar más sus avances que sus dificultades y el compromiso como docente con el proceso de aprendizaje de los estudiantes.</p>		

ANEXO 4. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
CONDICIONES PARA LA EVALUACIÓN (PC)				
ENT	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>"No soy de lo negativo, de estarles haciendo ver lo malo que tienen, nunca lo hago, siempre trato de que ellos vean lo positivo y eso me ha generado éxito con los estudiantes en la práctica. Yo he tenido estudiantes que nadie daba dos pesos por los estudiantes y a mí me funcionaron, yo he tenido estudiantes con muchos problemas y a mí me funcionan porque yo siempre trabajo lo positivo que ellos tienen y potenciarles cosas y eso resulta también exitoso en los estudiantes. Yo nunca les digo es que usted no puede, no sirve, no. Usted puede y va a ser el reto este semestre y usted va a lograr tal cosa y las dos nos vamos a poner esa meta al final y se logra porque yo creo que es que ellos vean lo positivo que ellos tienen también y trabajar desde ahí con ellos. Yo creo que eso es un éxito". 7:41 (44:44)</p>			
8	<p>"Siempre trato de hacerlo personal con cada uno o con el grupo que esté, eso me parece que genera también confianza, podemos hablar de muchas cosas ahí, hasta situaciones personales que han impedido y que cuando uno ha verificado que es verdad y ha visto procesos, uno también dice "hay yo también porque la voy a... si fue una calamidad doméstica y mire el rendimiento" uno empieza como hacer más cercano a los procesos humanos". 8:15 (26:26)</p> <p>"Estar haciendo evaluación del desempeño, entonces tienen que tener unos criterios bastante claros para eso; a mí me parece que es más constructiva y finalmente digamos que la relación entre estudiante-docente no es tirante, es una relación bastante tranquila sin desconocer el rol de cada uno, o sea ellos siempre lo respetan a uno, lo llaman y le dicen y generamos tanta cercanía que le escriben a uno a veces por cosas, "profe usted que opina, yo hice tal cosa, estaría bien?"; generan antes más porque saben que no se van a encontrar ahí con el muro que les va a decir no y eso baja un poco la presión y la tensión y el estrés, sobre todo en finales". 8:20 (32:32)</p> <p>"Es bonito cuando ellos escriben o le dicen a uno al final "profe gracias porque no fue tan, no fue la cuchilla, no fue tan estresante, usted nos permitió hablar, nos permitió también evaluarnos y dar nuestras razones" entonces me parece que, eso me gusta, eso me gusta que lo digan". 8:29 (45:45)</p>	<p>Una condición que resalta la docente es el conocimiento personal de los estudiantes en cuanto a sus situaciones y condiciones individuales, que posibilita la comprensión de su proceso en un contexto de vida específico. Establecer una relación humana dentro de los límites del rol de cada uno, escuchar al estudiante y consensuar con él la valoración de su proceso académico.</p>		

ANEXO 5. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (PI)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
1	"Un informe de gestión por ejemplo, nos permite evidenciar la relación teoría-práctica y los avances de un proyecto a nivel cuantificable digámoslo así. El mismo proyecto en sí con cada uno de sus capítulos le permite a uno realizar este seguimiento; yo soy una docente que siempre les recomiendo a los chicos hacer diarios de campo, a mí me gustan los diarios de campo , no solo por el registrar el día a día de los sucesos, de las acciones, sino porque en el diario de campo hay una partecita que se llama la estrategia metodológica y la estrategia metodológica definitivamente da cuenta de su intervención profesional porque ahí usted debe hablar técnica, debe hablar de un concepto que está referido al tema que hoy trabajó". 1:8 (20:20)	Informe de gestión: permite valorar la articulación teoría-práctica y monitorear el desarrollo del proyecto de práctica. Diario de campo: permite evidenciar la estrategia metodológica que el estudiante está utilizando en su práctica, lo cual posibilita evaluar los dominios teóricos que sustentan su intervención.	Se identifican como comunes los siguientes aspectos: Por una parte, se evidencia la utilización que hacen las profesoras de los instrumentos establecidos por el Programa, tanto para registrar el proceso de práctica, como para evaluarlo. De estos instrumentos, se destacan el informe de gestión y los criterios e indicadores de evaluación de desempeño. Respecto al primero, subrayan que permite valorar el desempeño y avance individual, aunque para alguna profesora, este instrumento es poco claro en sus indicaciones para los estudiantes. En cuanto al segundo, criterios de evaluación, recalcan su importancia por los parámetros que brinda a la hora de evaluar el proceso del estudiante. De otra parte, es común la preocupación por la objetividad de la evaluación, por lo que algunas profesoras han ideado ciertos instrumentos que les permitan hacer claridad a los estudiantes de sus resultados y a ellas, disminuir la tensión por tener que darles explicaciones por la calificación asignada. En ese	Se pueden señalar dos elementos particulares en el sentido de divergencias y son: el primero, la consideración de una profesora acerca de la utilidad de los instrumentos de evaluación en el sentido que no permiten registrar aspectos de la experiencia y del crecimiento personal y profesional. El segundo, es la complementariad ad que se puede dar a los instrumentos, con estrategias como la sustentación de los procesos, de manera que no solamente se restrinja a documentos, la evaluación de la práctica.
2	"Implica que la gente (...) crezca también como persona y como profesional, eso hace que la evaluación sea mucho más compleja porque es que eso no se registra; yo cojo los instrumentos, claro ellos me dan cuenta de un orden, pero esa experiencia que se vive allí no está registrada en ningún lado ni siquiera en los informes de gestión lo logran ellos poner en evidencia, entonces eso si me hace mirarme de otra manera y siento que es más formativa además porque esa evaluación me ha vuelto mucho más colaborativa con ellos". 2:9 (20:20) "Los órdenes en los instrumentos, el registro, en eso soy muy cuidadosa atendiendo un poco como al tema de la estética, hay que dejar cosas que otro las pueda leer, que le sirvan de algo al otro, pero que también me sirvan a mí; en eso he sido más cuidadosa y eso me ha implicado más trabajo. 2:14 (29:29)	Aunque se utilizan los instrumentos propuestos, su abordaje se hace en un contexto colaborativo que permita construir y generar procesos de crecimiento personal y profesional no solo para los estudiantes, sino para la profesora también.	Respecto al primero, subrayan que permite valorar el desempeño y avance individual, aunque para alguna profesora, este instrumento es poco claro en sus indicaciones para los estudiantes. En cuanto al segundo, criterios de evaluación, recalcan su importancia por los parámetros que brinda a la hora de evaluar el proceso del estudiante. De otra parte, es común la preocupación por la objetividad de la evaluación, por lo que algunas profesoras han ideado ciertos instrumentos que les permitan hacer claridad a los estudiantes de sus resultados y a ellas, disminuir la tensión por tener que darles explicaciones por la calificación asignada. En ese	El segundo, es la complementariad ad que se puede dar a los instrumentos, con estrategias como la sustentación de los procesos, de manera que no solamente se restrinja a documentos, la evaluación de la práctica.
3	"La evaluación en práctica, yo me valgo de lo mismo que nos pide la universidad; entonces evalúo pues obviamente el proyecto, obviamente sí lo reviso, hago comentarios, pero como te decía, yo me siento con los estudiantes (...) a la revisión y les explico mis comentarios y mis dudas, porque yo hago al margen del trabajo una cantidad de preguntas, de comentarios, de sugerencias, (...) hay preguntas como: "¿qué quieren decir con esto?, no entendí ¿a qué se refieren? ¿por qué lo plantean así", entonces a mí con el proyecto me gusta hacer ese proceso". 3:13 (20:20) "Para la evaluación de desempeños a nosotros nos entregan como 100 criterios, qué hice yo? me puse en la tarea de leer los criterios después de un tiempo de ya haber estado en práctica y dividí esos criterios, entonces hay unos criterios que uno puede evaluar en el primer corte, hay otros que puede evaluar en segundo corte y hay otros que se pueden evaluar solo hasta el tercer corte (...). A mí me interesa que el estudiante sepa de donde le sale su nota de desempeño porque la del proyecto es muy fácil, la de los instrumentos también porque están ahí". 3:14 (20:20) "Lo que hago con ellos es una auto y una coevaluación, entonces yo me inventé unos	Se tienen en cuenta los instrumentos propuestos por la universidad, dando una retroalimentación personal y grupal con los estudiantes según sea el caso, para escuchar sus percepciones y valoración de la retroalimentación de la profesora. Informe de gestión: permite observar el proceso personal de cada estudiante, sus fortalezas y falencias. Para un manejo más práctico de los criterios de evaluación propuestos, la	Se identifican como comunes los siguientes aspectos: Por una parte, se evidencia la utilización que hacen las profesoras de los instrumentos establecidos por el Programa, tanto para registrar el proceso de práctica, como para evaluarlo. De estos instrumentos, se destacan el informe de gestión y los criterios e indicadores de evaluación de desempeño. Respecto al primero, subrayan que permite valorar el desempeño y avance individual, aunque para alguna profesora, este instrumento es poco claro en sus indicaciones para los estudiantes. En cuanto al segundo, criterios de evaluación, recalcan su importancia por los parámetros que brinda a la hora de evaluar el proceso del estudiante. De otra parte, es común la preocupación por la objetividad de la evaluación, por lo que algunas profesoras han ideado ciertos instrumentos que les permitan hacer claridad a los estudiantes de sus resultados y a ellas, disminuir la tensión por tener que darles explicaciones por la calificación asignada. En ese	El segundo, es la complementariad ad que se puede dar a los instrumentos, con estrategias como la sustentación de los procesos, de manera que no solamente se restrinja a documentos, la evaluación de la práctica.

ANEXO 5. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (PI)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>instrumentos, con los indicadores que nos dan desde proyección y ellos hacen la pregunta, por ejemplo: "artículo la teoría a la práctica que estoy haciendo?" y ellos se valoran de 1 a 5: 5 si siempre lo hago, 4 si algunas veces, 1 si nunca. Ellos evalúan esa primera parte, es una parte individual, luego lo ponemos en común y los compañeros reafirman o no esa evaluación; entonces a los compañeros yo los pongo en el ejercicio de que se puedan decir con amabilidad y con tranquilidad esos aspectos". 3:15 (20:20)</p> <p>"Hago ejercicios como de sustentación, donde cada estudiante me dé cuenta de la acción, de lo que está haciendo, para mirar el dominio, el lenguaje, el conocimiento de lo que se está haciendo, (...) entonces ahí uno se da cuenta de qué estudiante está haciendo las cosas bien, tiene conocimiento y eso me facilita mucho y una cosa que me parece interesante también es el informe de gestión porque como es individual y tiene que hacer una parte analítica y una descriptiva ahí uno se da cuenta quién hizo qué en el proyecto (...), es dar cuenta de lo que yo he hecho a través de un lenguaje técnico, teórico, o la articulación, entonces el informe de gestión me permite identificar falencias o fortalezas de cada uno de los estudiantes". 3:23 (29:29)</p>	<p>profesora formuló un instrumento que apoya la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes.</p>	<p>sentido se puede observar que prima esta segunda intencionalidad, más que ayudar al estudiante a realizar un seguimiento de su propio proceso y proponer acciones de mejora.</p>	
4	<p>"Lo que más me generó dificultad no fue lo epistemológico, no fue el contexto académico, era cómo carajos voy a evaluar esto, o sea qué me dice que el estudiante no tiene la razón; entonces cometí un error que fue empezar a hacer preguntas cerradas para quitarme el problema de encima de la subjetividad (...). A mí no me interesa que los estudiantes se aprendan las cosas de memoria y me respondan y relacionen columnas y ab falso y verdadero, o sea no tenía ni idea de cómo evaluar; tenía un problema que era el tema de la subjetividad. Cuando me di cuenta que eso era un problema, quitémonos el problema, entonces midamos, cosa de quitarme también el problema encima de tener que explicar al estudiante por qué le había colocado tal nota". 4:7 (21:21)</p>	<p>Se utiliza el informe de gestión, el proyecto y la valoración de los desempeños personal y profesional.</p>		
5	<p>"El cumplimiento de cosas, en el lenguaje que utiliza, en la actitud que tiene, y ya en lo profesional por ejemplo es con las tareas concretas, entonces el instrumento, el informe, el informe de gestión, el proyecto y el desempeño ya de grupo". 5:13 (23:23)</p> <p>"Creo que también el tiempo ha faltado para poderme dedicar, o a veces no sé qué tan bueno sea pedirles, por ejemplo, impresos sus informes y poderlos calificar sobre el papel, no sé, no sé, pero esa es uno de los cuestionamientos que todavía me hago". 5:15 (31:31)</p>	<p>Para la profesora, el cumplimiento de los requerimientos institucionales es importante y además en ellos incluye elementos personales como la actitud del estudiante. A la vez, la inquietud por la forma de presentación es evidente y la calidad de la evaluación que hace dependiendo de ello.</p>		
6	<p>"Creé incluso como una rúbrica donde están los indicadores de lo que debe llevar el proyecto, para que el criterio de calificación para el estudiante sea muy claro; al principio por ejemplo lo calificaba todo y había que hacer unas correcciones, pero por ejemplo, el</p>	<p>Los instrumentos se convierten en la forma de objetivar la calificación. Mezclan aspectos</p>		

ANEXO 5. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (PI)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>estudiante podía aprovechar alguna cosa para decir "no profe, súbame la nota por esto y esto", pero entonces ahora como creé esa rúbrica, está el indicador, los puntos y exactamente las observaciones. Entonces pienso que en cuanto a la evaluación del proyecto he mejorado mucho, porque al estudiante le queda muy claro cuáles fueron las observaciones (...). Eso es un cuadrito y dice cuál es el indicador, por ejemplo, entrega a tiempo es una, normas lcontec, el otro es contenido, la última parte son cuadros; entonces cada uno tiene un puntaje y de acuerdo a lo que hagan pues se les va quitando puntos y abajo les escribo las observaciones de por qué se quitaron esos puntos y queda exacto. Ahora el criterio de calificación para el proyecto no da pérdida y al estudiante le queda muy claro por qué saca esa nota". 6:9 (22:22)</p> <p>"Cuando voy a calificar instrumentos tengo un formatico donde dice, diarios de campo, actas, instrumentos del periodo y ahí le voy escribiendo al estudiante lo que entrega, los aspectos positivos, lo que le faltó y él se da cuenta exactamente que le estoy calificando y el puntaje le da exacto; entonces ahí queda como más específico lo que uno está evaluando y le genera orden a uno". 6:10 (23:23)</p> <p>"Poder ordenar, ser más ordenada y que al estudiante le quedara mucho más claro el criterio de calificación, entonces por ejemplo, había momentos donde estudiantes me decían "Profe, ¿por qué?", entonces yo les decía "no, es que mire ahí está, ahí está corregido"; la creación de rúbricas permitió generar más orden, esas rubricas las creé fue porque había estudiantes que no les quedaba claro y me decían "profe yo no entiendo por qué el 3.5 o el 3.8" entonces la rúbrica de calificación bajó mucho el nivel de explicación que tenía que darle a los estudiantes". 6:15 (28:28)</p> <p>"Con la rúbrica de calificación se genera mucha más objetividad, entonces dicen: "no, la profesora no se lo está inventando", o no es porque "nos da duro o simplemente le caímos mal", sino que está frente a realmente qué es lo que está mal o que está bien, genera puntaje y ya entonces a uno se le acaba ese lío". 6:17 (30:30)</p> <p>"De pronto lo de las rúbricas, a veces tengo la impresión de que ellos me ven que soy muy metodológica, muy rigurosa en que bueno, "hoy vamos a calificar, digamos el proceso de intervención, entonces están estos aspectos"; a veces como que algunos pueden ver que soy muy rigurosa con esos parámetros; entonces pues de pronto a veces se siente, o no sé, de pronto sobre cargados". 6:19 (32:32)</p>	<p>de requisito como la puntualidad, normas técnicas y contenido. Su uso le aporta más orden y tranquilidad a la profesora acerca posibles requerimientos del estudiante respecto a la calificación. No tienen el sentido pedagógico sino como apoyo a la certificación del estudiante.</p>		
7	<p>"Hay unos instrumentos que se manejan hace rato para práctica, donde hay algunos criterios para ir calificando la parte de formación profesional, la parte individual, las competencias del estudiante y eso le ayuda a uno en el momento de poder mirar y sobre todo cuando empieza a escribir la observación o esa evaluación del estudiante, me parece que eso le sirve a uno (...). Saber qué es lo que le está evaluando al estudiante en el proceso de práctica, es más también sus actitudes, sus relaciones, pero también la parte académica, la parte conceptual, creo que eso ha servido mucho".</p>	<p>Los instrumentos de seguimiento propuestos por el programa, posibilitan evaluar lo académico y el crecimiento personal también. A la vez los documentos académicos que se</p>		

ANEXO 5. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (PI)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>7:13 (21:21) "La formulación de un proyecto, digamos que eso en parte sirve y en parte no. El hecho de que se haga en grupo, uno sabe que hay estudiantes que no participan de toda la elaboración del proyecto; lo otro es que tampoco a veces le veo tanta utilidad cuando se repite, cuando es una continuidad en el campo de práctica porque gran parte del proyecto ya está formulado y realmente el estudiante y uno mismo les dice, saquen de ahí, referencien el proyecto, pero hay cosas que realmente no vale la pena volver a escribirlas". 7:25 (28:28)</p> <p>"A otro que no le veo mucha funcionalidad es el informe de gestión que hacen, a pesar de que hay una parte de análisis del estudiante, que son dos hojas, realmente el estudiante, no sé si es que el instrumento no es muy claro sobre lo que ellos tienen que hacer, pero realmente el estudiante se raja mucho en eso porque no se si no hay claridad frente a lo que ellos tengan que escribir". 7:27 (29:29)</p> <p>"Ahí sí hay una mayor construcción, les cuesta mucho trabajo poder plasmar todo lo que ellos han hecho en esos informes, pero creo que ahí sí hay un aporte de los estudiantes y me parece que eso los forma mucho también en como presentar los informes". 7:29 (30:30) "Cuando se presenta el proyecto,(...) me parece que es un momento para que el estudiante se mida cómo presentar un proyecto, ahí hay preguntas de las personas que asisten, digamos del coordinador y creo que eso le permite a él fortalecerse y defender un proyecto que él va a hacer (...). Lo mismo cuando hacemos los avances, es también decirle, "bueno usted hizo este plan de trabajo, entonces ahora preséntemelo en una diapositiva, o traiga el cronograma y nos vamos a sentar con la coordinadora para mirar cuáles fueron los avances, qué metas se han cumplido y cuáles no se están cumpliendo", que él vea la validez de haber hecho un plan de trabajo y cómo es que uno va midiendo los avances en la práctica. Y ya pues el informe final (...), es volver a presentarlo al coordinador y a otras personas de las institución y él también tiene que medirse en cómo presentar el informe; por ejemplo, a mí me parece que el aprendizaje importante también en medir el tiempo para presentar un informe ejecutivo, las diapositivas mismas cómo las construye, cómo las presenta". 7:30 (30:30)</p>	<p>deben presentar, no permiten una clara valoración de los dominios de los estudiantes. La profesora constata que el instrumento por sí mismo no es suficiente para evaluar, se complementa con la sustentación verbal del estudiante.</p>		
8	<p>"Sobre todo en el primer corte, establezco los criterios y entonces el programa tiene un instrumento para evaluar las competencias personales y las competencias profesionales, digamos que yo parto de ese instrumento; entonces lo primero es que leamos el instrumento, les doy hasta la fotocopia a cada uno sobre todo con los primeros semestres, quinto semestre, se las doy, "léanlo, entiéndanlo, pregunten si hay alguna cosa porque de eso se va a tratar" y les digo bueno, "miren este ítem qué nos están pidiendo que evaluemos". 8:12 (26:26)</p>	<p>Se constituyen en un parámetro que desde el comienzo debe ser conocido y comprendido por el estudiante.</p>		

ANEXO 6. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (PCR)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
1	<p>"El hecho de que los grupos sean heterogéneos en ese sentido, donde pueden compartir con compañeros de semestres más avanzados, en particular los de quinto favorece la formación del trabajador social y no solo es por el momento en el que hay que desarrollar el proyecto si no es por el momento en el que hay que evaluar (...); pero yo no genero distinción en el momento de evaluar siento que todos hacemos parte de un proceso formativo y me guio por estos parámetros de los cuales pienso yo que nos orientan las variables que se establecen aquí en la universidad". 1:15 (34:34)</p>	<p>Aunque la diferencia de semestre entre los estudiantes enriquece el proceso para ellos, a la hora de evaluar, los criterios propuestos por la universidad son los mismos indistintamente del semestre que cursen y son aplicados.</p>	<p>Los principales puntos de convergencia están centrados en los siguientes tópicos:</p> <p>Las profesoras tienen como referencia los criterios e indicadores de evaluación propuestos por el Programa.</p>	<p>Dos elementos de identificación como divergentes: el primero, está relacionado con la calificación de aspectos como el orden, la puntualidad, la estética, que López (2009) considera requisitos para la evaluación, que no son calificables.</p>
2	<p>"Yo privilegiaba, cuidaba mucho del orden, de la organización, de las cosas que en últimas son como muy de mi estilo, pero para evaluar me importaba ver evidencias o sea que cómo estaban las evidencias era lo que me daba a mi cuenta del desempeño; claro, tenía en cuenta y sigo teniendo en cuenta todos los elementos del componente de desempeño personal y profesional pero yo los hacia como de manera muy lineal, qué dice la característica y de eso qué haces que yo pueda verificar en un instrumento, era muy de ese estilo, pienso que muy del control, muy de la verificación más que de la evaluación, de producir otro tipo de cosas, si era muy de verificar que efectivamente se estuvieran haciendo las cosas, era privilegiar la prueba por encima del conocimiento y la experiencia". 2:7 (16:16)</p> <p>"Más que instrumentos, yo lo que hago es a partir del diálogo, conversamos teniendo como referente en el nivel de la intervención o en el método en el que está, con qué elementos debería contar y como qué lógicas debería ya tener allí presentes; unos dominios teóricos pero no desde la repetición si no desde el lugar que se le puede poner, es más desde ahí, y para mí la narrativa es muy importante, lo escrito vale pero también la gente que dice y que hace; por eso ahora me gusta ir a verlas en acción, antes era más la docente del escritorio, de venga a ver que ha hecho y muéstrame, ahora es listo, también hacemos un acompañamiento en esta parte, pero veámonos allá en el escenario qué es lo que hacemos. Pienso que tiene una idea muy desde lo formativo". 2:10 (22:22)</p> <p>"En la práctica de manera particular pregunto sobre, más que preguntar, converso con los estudiantes, sobre las propuestas que ellos hacen primero, que les doy todo el valor, y segundo bueno conversemos por qué nos estamos parando desde aquí, cuando digo que estoy desde un enfoque en particular qué dice el enfoque y qué da cuenta de eso que yo propongo en el plan de trabajo, más desde póngale sentido a las cosas. Los órdenes en los instrumentos, el registro, en eso soy muy cuidadosa atendiendo un poco como al tema de la estética de hay que dejar cosas que otro las pueda leer, que le sirvan de algo al otro pero que también me sirvan a mí, en eso he sido más cuidadosa y eso me ha implicado más trabajo". 2:14 (29:29)</p> <p>"He tenido ahora la costumbre más de "tu propones, yo miro y sobre eso conversemos" antes era más "tu propones, yo reviso, quito lo que no sirve y te digo cómo es que se hace", porque no había ese cerremos el círculo porque las dos tenemos la posibilidad, ahora</p>	<p>Inicialmente, a la hora de evaluar se mezclan requisitos y criterios de evaluación: se califican aspectos como el orden de la misma forma que los instrumentos y sobre todo las evidencias; es decir el marco es una evaluación sumativa, centrada más en la medición de unos resultados finales, donde se pedía cuenta a través de las pruebas, de todos los aspectos o temas trabajados.</p> <p>El proceso y la experiencia, han movilizad a la profesora hacia una evaluación que parte del nivel de práctica del estudiante, identificando el manejo que él hace de los dominios teóricos que corresponden a dicho nivel y realizando un acompañamiento y observación directa de su intervención en el campo de práctica; todo ello desde una perspectiva y con una finalidad pedagógica para proponer los cambios que contribuyan a mejorar el proceso de aprendizaje. Ello implica procesos de diálogo y concertación, donde se busca superar la tendencia de que el profesor revisa y decide qué es lo que se debe hacer o qué está bien.</p>	<p>Al respecto, éstos son aplicados de la misma manera a todos los estudiantes independientemente e de su nivel e práctica. Lo que refieren algunas participantes, es la diferencia en la calidad e intensidad en el acompañamiento y el nivel de exigencia, que usualmente es mayor con los semestres inferiores.</p> <p>Lo anterior, podría estar relacionado de alguna manera, con la pérdida de la asignatura de práctica, que en mayor proporción se registra en los primeros semestres.</p> <p>Otro elemento convergente, es la consideración de la evaluación como un proceso permanente, que tiene una finalidad pedagógica y se realiza en unas condiciones de diálogo y concertación.</p> <p>También el criterio de realizar evaluaciones individuales y grupales, aparece como reiterativo.</p>	<p>El segundo aspecto, tiene que ver con la inclusión de estrategias de mejora que una profesora incluye intencionalmente como parte y resultado del proceso evaluativo, lo cual está el dirección de una evaluación pedagógica.</p>

ANEXO 6. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (PCR)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>siento que nos da más posibilidades el hacer este tipo de conversaciones". 2:15 (31:33)</p> <p>"Hago las diferencias no solo en términos de qué es capaz el uno y qué es capaz el otro, sino más en términos de qué es necesario movilizarlos a unos y a otros". 2:17 (35:35)</p>	<p>También aquí es importante el criterio de diferenciación del nivel de práctica en cuánto a qué es necesario movilizar en cada uno de ellos de acuerdo a su proceso personal.</p> <p>Aún en esta perspectiva, siguen siendo importantes los requisitos de orden y estética como factor de calificación.</p>	<p>En ese sentido las entrevistadas recalcan la importancia de identificar los avances individuales, al margen de lo que el grupo pueda en un momento dado facilitar o entorpecer el proceso particular.</p> <p>Un elemento final, que varias profesoras manifiestan tener en cuenta a la hora de evaluar, es el cumplimiento de los productos finales acorde a lo solicitado por la institución donde se realiza el proceso de práctica.</p>	
3	<p>"Evalúo mucho el lenguaje técnico que me dé cuenta de que tienen un manejo de teoría y lo más complejo de evaluar en práctica es los desempeños, personal y profesional, por dos razones la primera: porque el docente no está permanentemente, lo segundo: porque a veces el coordinador tampoco está permanentemente, es decir tampoco el coordinador se da cuenta de esos desempeños; quienes se dan cuenta de esos desempeños es entre los estudiantes (...). Yo me puse en la tarea de leer los criterios después de un tiempo de ya haber estado en práctica y yo dividí esos criterios, entonces hay unos criterios que uno puede evaluar en el primer corte, hay otros que puede evaluar en segundo corte y hay otros que se pueden evaluar solo hasta el tercer corte (...); además yo sentía que el estudiante no sabía de donde le salía la nota del desempeño y que el estudiante creía que era una nota apreciativa del docente y dependiendo como el estudiante le cayera o no al docente entonces a mí eso no me parece transparente". 3:14 (20:20)</p> <p>"La evaluación es permanente y se va complejizando en la medida que el proceso avanza, es decir, yo al principio evalúo cosas sencillas, simples, pero en la medida que yo evalúo eso que retroalimentación, que construyo con el estudiante, pues en la siguiente evaluación va a ser más exigente, o más compleja; no es lo mismo evaluar un estudiante de quinto que un estudiante de octavo". 3:18 (24:24)</p> <p>"Los de quinto son estudiantes que están muy acostumbrados (...) a que el profe les diga qué es lo que tienen que hacer, cómo lo tiene que hacer (...) y en práctica ellos tienen que ser mucho más autónomos; (...) Entonces esa parte con los de quinto implica mucho más retroalimentación con ellos, implica mucha más asesoría en términos de cómo hacer las cosas; los de octavo como ya han pasado por varios procesos de práctica ya digamos que tienen mucha más habilidad por ejemplo yo con los de octavo ya no evalúo tanto el proyecto, el proyecto sale mucho más fácil, ya me centro más en otros aspectos más digamos especializados de acuerdo al campo de práctica". 3:19 (26:26)</p> <p>"Cuando tengo estudiantes solamente de quinto yo a ellos les dedico más tiempo en esa parte de la evaluación, de la instrucción, del acompañamiento; a los de octavo a veces como que los chinos van, yo</p>	<p>La existencia de criterios por parte de la universidad facilita la evaluación del desempeño personal y profesional; para darles mayor sentido de proceso, la profesora ha hecho una organización de los mismos, señalando cuáles corresponden más al inicio del proceso, cuáles a un momento intermedio y cuáles se pueden evaluar más pertinentemente al final.</p> <p>También como criterio está el considerar la evaluación como un proceso permanente, es decir privilegia la evaluación formativa que tiene en cuenta las diferencias de acuerdo al semestre del estudiante y al momento del proceso, por lo tanto es una evaluación que siguiendo los mismos criterios, en los primeros semestres da más orientación, el papel del profesor es más directivo y se complejiza y es más profunda y con mayor autorregulación por parte del estudiante a medida que se avanza en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Otro criterio es hacer evaluaciones colectivas e individuales; es</p>		

ANEXO 6. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (PCR)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>como que les hago algunas sugerencias, les digo por este lado y es mucho más sencilla esa parte, pero la evaluación, digamos esos criterios (...), los aplico con todos en igualdad de condiciones, es decir que son los mismos criterios de evaluación para los de quinto que para los de octavo, proyecto, instrumentos y esa parte del desempeño; lo que pasa es que con los de quinto tiene que ser una retroalimentación mucho más frecuente, no los puedo dejar tan solos, entonces a veces yo les escribo por correo, los llamo, cómo van...".3:20 (26:26)</p> <p>"Como tenemos a veces estudiantes de diferentes semestres por ejemplo y de diferentes personalidades y niveles yo procuro asignar tareas distintas para poder dar cuenta del proceso del estudiante, porque hay acciones que son colectivas por ejemplo la construcción de proyecto es colectiva, la del informe final, a veces incluso los instrumentos si son todos de quinto pueden hacer una construcción colectiva, pero yo siempre trato de asignar cosas muy concretas a cada estudiante para ver avances, desempeños, apropiación, porque si todo es grupal uno no puede dar cuenta, a veces un estudiante arrastra a los otros porque siempre hay estudiantes bien pilos y hay otros que no tanto entonces yo lo que hago es que no siempre califico colectivamente si no que asigno tareas muy particulares". 3:22 (28:28)</p> <p>"Hago ejercicios como de sustentación, donde cada estudiante me dé cuenta de la acción, de lo que está haciendo, para mirar el dominio, el lenguaje, el conocimiento de lo que se está haciendo, (...) ahí uno se da cuenta de qué estudiante está haciendo las cosas bien, tiene conocimiento y eso me facilita mucho y una cosa que me parece interesante también es el informe de gestión, porque como es individual y tiene que hacer una parte analítica y una descriptiva ahí uno se da cuenta quién hizo que en el proyecto, (...) dar cuenta de lo que yo he hecho a través de un lenguaje técnico, teórico, o la articulación; entonces el informe de gestión sí me permite por ejemplo, identificar falencias o fortalezas de cada uno de los estudiantes". 3:23 (29:29)</p>	<p>importante incentivar y evaluar la capacidad de trabajar en equipo, a la vez que también se debe valorar el proceso personal dentro del grupo, asignando también responsabilidades grupales e individuales y utilizando instrumentos que permitan evaluar lo grupal y lo personal.</p>		
4	<p>"Si ha habido diferencias, ha sido más inconsciente y más de momento, que realmente reflexionada, porque surgieron de la misma dinámica, de las mismas características del estudiante". 4:12 (35:35)</p> <p>"Con evaluación el criterio es exactamente el mismo, de pronto el acompañamiento frente al proceso sí cambia, pero cuando tu mencionas los estudiantes que son más aventajados, llamémoslo así que otro, yo tiendo a soltar, siento que ya demasiado, hay una cosa que no he podido saber cómo y es cómo formamos es desde la heteronomía si no en la autonomía, entonces yo siento que con los estudiantes que son más proactivos, que comprenden bastantes cosas de manera rápida, yo suelto para que sean más autónomos, pero también suelto mucho al punto de que cuando ya entregan cosas al final, productos al final, me preocupo porque mi expectativa supera lo que ellos están, los resultados". 4:13 (37:37)</p>	<p>La aplicación de los criterios de evaluación establecidos se hace de igual manera en los diferentes niveles de práctica. La diferencia puede estar en el seguimiento o acompañamiento a los estudiantes de acuerdo a su rendimiento; se identifica que cuando hay un estudiante con mayores habilidades se tiende a disminuir la directividad y el acompañamiento es más laxo, lo que en ocasiones descuida el proceso del estudiante y los resultados al final</p>		

ANEXO 6. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (PCR)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
		no son los esperados.		
5	<p>"En la evaluación entonces tengo en cuenta por ejemplo, cómo inicia, por eso me interesa saber, digamos que se presenten, conocerlos un poquito más, como las expectativas y demás que tienen frente al campo e ir diciendo por ejemplo uno de los criterios es ver la evolución, el estancamiento, o el retroceso frente a algo; entonces una persona tan líder, tan capacitada, que llegue a manejar el grupo mal, que llegue a tener un manejo inadecuado o que sea irresponsable eso es un retroceso, creo que desde que uno conozca un poquito más del estudiante, se acerque un poquito más al estudiante de lo que uno se acerca en la teórica me ha permitido hacer ese tipo de evaluación y decir ha avanzado, se ha estancado o ha retrocedido, tanto en su formación personal como en la profesional". 5:12 (23:23)</p> <p>"El cumplimiento de cosas, en el lenguaje que utiliza, en la actitud que tiene, y ya en lo profesional por ejemplo, ya es con las tareas concretas, entonces el instrumento, el informe, el informe de gestión, el proyecto y el desempeño ya de grupo, de caso. Qué otro criterio tengo, el cumplimiento, el ser cumplidos es uno de los criterios que yo no perdono o sea si se estableció que tal fecha eso yo lo tengo en cuenta, también tengo en cuenta el esfuerzo". 5:13 (23:23)</p> <p>"También valoro el esfuerzo, la puntualidad, el cumplimiento, el trabajo en equipo; a mí sí, yo lo siento en el alma, pero yo sí creo que a pesar de que seamos de semestres diferentes, de jornadas diferentes, que tengamos habilidades diferentes, no podemos trabajar en grupo trabajadores sociales, entonces les digo: "ah pero profe es que él no hace o que ella no hace", "bueno entonces qué es lo que usted hace", "listo yo me encargo de hacer esto, esto y esto", "listo usted es hábil para eso, pues potencialicemos eso y encárguese de eso", pero es hábil para eso y no cumple, no. Para mí no cabe. El compromiso con la institución también, si a la institución se le comprometió en darle un diagnóstico, le vamos a dar el diagnóstico, como valorar lo que se estableció en la primera sesión con el coordinador de campo, creo yo como esas cosas". 5:14 (23:24)</p>	<p>Un criterio que enmarca el proceso de evaluación es el resultado o producto esperado. A partir de ello, se hace un acompañamiento que tiene en cuenta el conocimiento de las expectativas, capacidades y habilidades de cada estudiante (evaluación diagnóstica) para poder valorar su avance o retroceso en el proceso.</p> <p>Se observa también combinación de requisitos como el cumplimiento en las entregas, el esfuerzo personal, el trabajo en equipo y criterios de aprendizaje valorado a través de instrumentos específicos establecidos por el Programa.</p>		
6	<p>"Evaluaban básicamente lo que uno hacía referente a lo que pedía la institución, que tenía que estar relacionado con trabajo social y estaban los niveles, el nivel de investigación, de caso, grupo y comunidad, pero evaluaban específicamente lo que uno hacía en el campo de práctica referente a las demandas de la institución". 6:3 (10:10)</p> <p>"Se tenían en cuenta digamos mínimos, como puntualidad, aspectos éticos con la población, con el desarrollo de las intervenciones, pero digamos no eran tan explícitos; nosotros sabíamos que obviamente que si no llegábamos a la práctica o si digamos había un problema con alguna asistente, alguna persona o con alguien de la institución pues obviamente iba a haber una falta". 6:4 (12:12)</p> <p>"Lo menos provechoso es que de pronto se quedaba, (...) pues como en la subjetividad del momento y en las</p>	<p>Se califican aspectos como la puntualidad y la ética en la intervención.</p> <p>También se da una evaluación de cumplimiento de las demandas del campo de práctica.</p> <p>Otros criterios tienen que ver con los desempeños que debe lograr el estudiante de acuerdo al nivel e práctica es decir el rendimiento logrado.</p>		

ANEXO 6. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (PCR)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>entregas físicas, pero realmente hasta qué punto el profesor sabía ese proceso que uno estaba llevando, porque pues finalmente ellos evaluaban lo que ellos percibían con las entregas en físico y lo que uno les decía pero ya". 6:8 (18:19)</p> <p>"En el desempeño profesional es una de las áreas que tengo en cuenta para calificar, entonces por ejemplo si está en nivel de grupo y está desarrollando sesiones de grupo, entonces yo lo acompaño a una sesión de grupo para ver cómo la desarrolla y ahí generamos pues retroalimentación; si tiene que hacer una visita domiciliaria o una entrevista digamos, si la institución lo permite, lo acompaño a hacer las entrevista con el fin de que podamos hacer conexión teórico-práctica y orientarle en el desarrollo de habilidades de intervención, entonces para eso digamos también cree un formato donde dice específicamente lo que desarrolla el estudiante, el manejo de intervención, de habilidades y eso". 6:11 (24:24)</p> <p>"Yo decía, no están entendiendo el porqué de la nota o están viendo que es muy subjetiva, simplemente es por lo que yo pienso; yo la evaluación no la puedo hacer ver subjetiva, entonces con la rúbrica de calificación se genera como mucha más objetividad entonces dicen "no, la profesora no se lo está inventando" o no es porque "nos da duro o simplemente le caímos mal", sino que está frente a realmente qué es lo que está mal o qué está bien; entonces genera puntaje y ya a uno se le acaba ese lío". 6:17 (30:30)</p> <p>"Por las características propias, por ejemplo, hay estudiantes que son adolescentes entonces incluso a veces toca empujar más una práctica, acompañarlos más porque son más adolescentes (...); entonces ahí es incluso a veces más compleja que con estudiantes de la noche que son adultos, que tienen como un nivel de responsabilidad más alto; la cuestión con los estudiantes de la noche es que digamos el sábado la práctica se hace muy corta (...); a veces uno quisiera desarrollar procesos digamos más reflexivos, pero el tiempo, o sea tú tienes que sacar notas todo el tiempo, tú no acabas de sacar notas del primer parcial cuando ya tienes que sacar las segundas y además porque son notas de proyectos, instrumentos, desempeño personal, desempeño profesional, entonces son muchas notas en un solo periodo entonces a veces por ejemplo el estudiante piensa que uno le está sacando solamente notas". 6:22 (34:34)</p> <p>"En los de quinto, yo trato de como exigirles a todos igual, pero digamos en los de quinto, teniendo en cuenta que se les ha explicado, se ha hecho un proceso mayor de acompañamiento, entonces en el momento de sacar la nota, el estudiante dice bueno, están todos los insumos, el que no lo trae es precisamente porque o no asistió o no puso cuidado porque digamos, en los de quinto se tiene en cuenta como el proceso de acompañamiento para el resultado de esa nota. En los de octavo tengo en cuenta, bueno hay muchas presiones, entonces lo que hago es como tratar de mediar esas tensiones, teniendo en cuenta que también se deben desarrollar procesos de calidad; entonces ahí viene un poco la parte de relación</p>	<p>Se valora positivamente lo que puede ser observado directamente por el profesor, más que las evidencias en un informe escrito.</p> <p>Está presente la finalidad social (calificación) como una preocupación en cuanto a la objetividad, por lo que se establecen criterios para la misma; aun así se percibe que la evaluación se centra demasiado en ese aspecto, son demasiados los criterios e instrumentos que se califican en cada etapa del proceso. La nota se ve como algo que hay que alcanzar como un resultado final del proceso.</p> <p>En cuanto a la diferencia de criterios de acuerdo al semestre, jornada o características de los estudiantes, se percibe que aun siendo los mismos, hay más flexibilidad en ciertas condiciones, como con semestres superiores, jornada de la noche y menor edad de los estudiantes.</p>		

ANEXO 6. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (PCR)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>interpersonal que tenga el docente con el estudiante. Hay un nivel de flexibilidad pero tampoco de permisividad, ahí uno tiene que mediar esas circunstancias". 13:23 (36:37)</p> <p>"Cuando hay un problema de aprendizaje precisamente deber haber mayor acompañamiento y ya en situaciones extremas, sí como pues evaluar todos los factores que generaron que en ese punto se dé como esa crisis, porque a veces yo pienso que hay prácticas que le generan ciertas crisis al estudiante en determinado momento; entonces ahí sí hay que mirar como todo lo que ha generado que ocurra eso". 6:24 (39:39)</p> <p>"Ellos me decían, "profe es que usted es más dura para poner un 5"; entonces digamos que hay unos que dicen, "no, pues he aprendido, me ha servido", hay otros que les cuesta, es que el 5 se los dejo casi siempre para el final y pues obviamente cuando se lo merecen, no pues 5 por 5". 6:26 (45:45)</p> <p>"Hay estudiantes que lo reciben muy bien, como hay estudiantes que no de pronto, por sus mismas características lo reciben de otra forma; pues yo trato de mediar las cosas porque hay estudiantes, bueno aspectos personales, pero hay definitivamente otros, que simplemente manipulan las situaciones; entonces cuando el profesor no accede a esa situación o manipulan las notas, entonces pues uno es un ogro, es malísimo (...); entonces a veces uno incluso dice, bueno si la evaluación no tuviera que tener la nota, el estudiante de pronto reaccionaría diferente, porque obviamente que está en juego si pasó la materia, el semestre, entonces eso genera tensión por más que no se quiera". 6:27 (45:45)</p>			
7	<p>"Digamos que eran tres momentos de la evaluación: era presentar ellos formalmente la primera parte era el proyecto, presentarlo a la institución con diapositivas, eso le daba como mucha formalidad con la coordinadora y luego la coordinadora evaluaba, los estudiantes se evaluaban y yo finalmente recogía todo eso y sobre eso hacía la evaluación de ellos y colocaba la nota; porque el profesor, y sigue siendo el único, que coloca notas a los estudiantes". 7:9 (17:17)</p> <p>"También me preocupo por toda la formación integral, no solamente porque aprendan una temática, porque apliquen unas cosas en el campo, sino también ya todo lo que es su formación a nivel como personas; entonces como también desde la presentación, de cómo hablan, de aprender de los conductos regulares, (...) eso sigue siendo una constante en mí". 7:10 (17:17)</p> <p>"Hacer una evaluación y en ese momento mucho más, era poner una nota, o sea yo siempre me he cuestionado cómo le coloco o sea, a pesar de que uno tiene en cuenta unos elementos para colocar la nota, pero para mí, si es el 4.5 si es el 4.0, eso me genera mucha zozobra de si realmente estoy siendo como tan objetiva al momento de calificar". 7:11 (19:19)</p> <p>"En práctica tiene uno la opción que oye al coordinador, oye al estudiante, uno ha tenido de pronto momentos de poderlo ver en algunos procesos y ya</p>	<p>También es importante hacer valoración de los procesos a nivel individual y grupal y aunque se toman en cuenta los aportes tanto de la autoevaluación del estudiante, como la coevaluación de sus compañeros y la del coordinador del campo, es la profesora quien asigna la calificación, aún no hay proceso de autocalificación.</p> <p>Respecto a la finalidad pedagógica de la evaluación, se proponen estrategias adicionales de mejoramiento como lecturas o ejercicios individuales.</p> <p>En la fijación de los criterios, es útil la guía que proporciona la</p>		

ANEXO 6. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (PCR)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>uno sobre eso se sienta; siempre también me preocupa que lo que yo les escribo sea coherente también con la nota que yo les estoy colocando (...). Tener que cuantificar una actuación de alguien siempre me genera como angustia y que realmente sea como objetiva y lo que realmente este colocando sea como asertivo en el proceso que el estudiante lleve y no me esté equivocando de pronto para más o para menos". 7:12 (19:19)</p> <p>"En el campo hay unos instrumentos que se manejan hace rato para práctica, donde hay algunos criterios para ir calificando la parte de formación profesional, la parte individual, las competencias del estudiante y eso le ayuda a uno en el momento de poder mirar y sobre todo cuando empieza a escribir la observación o esa evaluación del estudiante, me parece que eso le sirve a uno (...) y saber qué es lo que le está evaluando al estudiante en el proceso de práctica; es más también sus actitudes, sus relaciones, pero también la parte académica, la parte conceptual". 7:13 (21:21)</p> <p>"Lo otro es que también el aprendizaje en el campo en el momento en el que después ya los proyectos empiezan a ser grupales y eso va a generando otras problemáticas: ver realmente si los estudiantes sí están trabajando en grupo o no en los proyectos; entonces es tener uno también la capacidad en el momento de revisarlo saber si todos trabajaron o no trabajaron para poder poner una nota porque ahí también a veces uno comete injusticias en eso, uno a veces termina calificándole a todos bien cuando uno sabe que hay estudiantes que no han participado". 7:14 (21:21)</p> <p>"Yo hago procesos individuales en el sentido en que para ser más justa en la evaluación y no tener esas inequidades con los estudiantes, yo lo que hago es que a cada uno le entrego el proyecto así a mí se me duplique el trabajo, yo pienso que eso es un trabajo para mí mayor, pero eso me permite tener una cuestión más clara sobre realmente cómo es que está cada uno participando en el proyecto y sobre eso también poner una nota (...); porque eso me ha pasado, yo tuve un campo de práctica me acuerdo que ya al final fue que los estudiantes me dijeron: "profe, es que hay una que casi no trabajó en esto", ella era la que imprimía, la que sacaba las fotocopias; y yo les dije, "pues en este momento lo lamento, ya estamos en cierre de práctica, ya todos quedaron con la misma nota, no es el momento de venirme a decir qué pasó con esa estudiante, yo ya no puedo hacer nada". 7:15 (21:21)</p> <p>"Todas esas cosas me llevaron a que yo tenía que utilizar otras estrategias para poder también evaluar a las estudiantes y como te digo, no ir a cometer injusticias con ellos en el momento de asignar una nota; eso lo aprendí y la otra también que aprendí es que cuando los estudiantes empiezan a tener esos problemas en el campo solicito que a cada uno le asignen un proyecto independiente con eso me permite a mí también medir, como poder evaluar al estudiante de acuerdo a su rendimiento en el campo y lo que está haciendo en las prácticas, eso es para que realmente el estudiante asuma la responsabilidad en el campo". 7:16 (21:21)</p>	<p>universidad para evaluar lo personal y lo profesional y aunque se pueden mezclar criterios de rendimiento con requisitos, se cumple así la función instructiva de la evaluación. Estos criterios se aplican de igual forma a estudiantes de los diferentes niveles de práctica.</p>		

ANEXO 6. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (PCR)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>"El otro momento es ver los avances en lo que ellos hacen en la práctica, que es presentar, bueno ahí si ya uno tiene evidencias, porque es mirarlos en el campo sobre lo que ellos tienen que ir desarrollando (...); entonces creo que eso digamos es mucho más productivo; me parece que aprenden más con eso porque eso viene también a nivel individual y lo tienen que construir porque eso no está hecho, entonces me parece que eso es un aprendizaje y me parece que el informe final también es un aprendizaje para el estudiante porque ahí si tiene que construir el informe". 7:28 (30:30)</p> <p>"Ahí es donde yo hago un poco la diferencia, digamos en mirar, bueno son estudiantes de diferentes niveles, de acuerdo al nivel, qué es lo que el estudiante definitivamente ha desarrollado, mirarle la capacidad que tiene el estudiante para resolver, la capacidad de gestionar, digamos como esas habilidades de hablar, de pararse a hablar en público, de buscar otras alternativas cuando no encuentra la solución. (...). Inclusive a veces evaluo mejor uno de quinto que uno de octavo cuando yo encuentro que el de quinto tiene muchos desarrollos, tiene más habilidades y más competencias para desarrollar muchas cosas; si al de octavo lo veo muy débil frente a lo que él tiene que desarrollar siendo ya un nivel superior que el estudiante de quinto, entonces digamos yo puedo tener una evaluación muy buena de uno de quinto, sexto y una muy regular de octavo porque yo trato de mirar todo no solo lo escrito, lo que ellos han hecho, sino también todas las habilidades que un estudiante tiene que desarrollar". 7:31 (34:34)</p> <p>"Cuando alguno tiene una dificultad en el aprendizaje, entonces en las visitas que yo hago cada quince días, me siento con él y empezamos a trabajar; yo a ese tal vez le dedico más tiempo; entonces por ejemplo le sugiero lecturas, a veces le digo bueno voy a dejarte este ejercicio y me mandas al correo o en la próxima vuelvo y reviso lo que hiciste. O voy con él, o lo acompaño más en el momento de estar en el campo, de estar en algunas actividades para poder irlo orientando en eso; entonces hay una mayor dedicación a ese estudiante que a otros, pero también es exigirles". 7:33 (38:38)</p> <p>"Con esos que son más pilos, también les hago acompañamiento, pero soy más relajada en el sentido que, igual voy al campo, hablo con ellos, miro en qué van, los acompaño a algunas actividades, porque creo que tampoco puedo descuidarlos; a veces lo que hago es que ellos acompañen a los estudiantes; no en todos los campos, pero en algunos logro que hagan un muy buen equipo independiente los semestre que sean y que entre ellos haya como una solidaridad de acompañamiento y de trabajo". 7:34 (40:40)</p>			

ANEXO 6. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (PCR)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
8	<p>"A mí lo de la nota y eso, me generaba como tensión precisamente por eso, porque no podía mirar otros aspectos más de ellas mismas, de procesos y de escucha; eso sí me cuestionaba, eso era como la idea sobre todo de cumplir, que si era esto o era totalmente cuadrículado, que si en este semestre esto y estos instrumentos y estas cosas y estas horas y era eso y no me quería salir de ahí; entonces si era bastante cuadrículada, era un proceso de medir, de medir qué tanto sabían y poner un número, era muy cuantitativo". 8:11 (24:24)</p> <p>"Sobre todo en el primer corte, establezco los criterios y entonces el programa tiene un instrumento para evaluar las competencias personales y las competencias profesionales, digamos que yo parto de ese instrumento, entonces lo primero es que leamos el instrumento, les doy hasta la fotocopia a cada uno, sobre todo con los primeros semestres, quinto semestre; se las doy, "léanlo, entiéndanlo, pregunten si hay alguna cosa porque de eso se va a tratar" y les digo, bueno "miren este ítem qué nos están pidiendo que evaluemos". 8:12 (26:26)</p> <p>"Les hago toda la reflexión de ética, de conciencia, con esos criterios, cuál sería tu nota y a veces les digo y justifíquemela, porque usted ha llegado tres veces tarde a las prácticas, como te vas a poner 4.5, como cositas de esas, y finalmente respeto la nota que ellas en esa autoevaluación (...). "Tú cuánto te pones", "yo te pondría esto porque mira esto y esto" y la promediamos y hago las observaciones y firmamos". 8:14 (26:26)</p> <p>"Siempre trato de hacerlo personal con cada una o con el grupo que esté, eso me parece que genera también confianza. Podemos hablar de muchas cosas ahí, hasta situaciones personales que han impedido y que cuando uno ha verificado que es verdad y ha visto procesos, uno también dice "ay yo también porque la voy a ...si fue una calamidad doméstica y mire el rendimiento", uno empieza como a ser más cercano a los procesos humanos". 8:15 (26:26)</p> <p>"Con los niños de quinto que están iniciando en campos reales, me tomo más tiempo para hacer la evaluación, para que la entiendan y me pongo a explicarles la razón de cada criterio y de cada nota, porque están empezando y ellos tienen que mirar cómo es el proceso, entonces digamos que con ellas a veces, sin ser más estricta soy más radical, (...) para que la vayan como cogiendo y ya, porque si la cogen en quinto ya después es casi que mecánico; (...) y a veces también soy menos generosa en la nota con ellas porque pienso (...), si tienen una muy buena nota puede bajar el grado como de entusiasmo a veces que ellas tienen, de expectativa". 8:21 (34:34)</p> <p>"Con las de los otros semestres, por ejemplo con las niñas de octavo al principio les hago toda la presentación y las empodero les digo, "ustedes son de último semestre, ustedes son mis colegas, de ustedes espero hasta que me ayuden a coordinar y dirigir si están con otras"; entonces les doy como la confianza "ustedes ya saben cuál es la dinámica, lo que tienen que presentar, los formatos, los tiempos, entonces no voy a estar ahí con ustedes recordándoles, lo que sí</p>	<p>Los criterios establecidos por la universidad para evaluar el desempeño personal y profesional se tienen en cuenta para la calificación, se hacen procesos de autocalificación donde se promedia con la calificación de la profesora.</p> <p>También se tienen en cuenta el proceso presentado en grupo y el proceso individual sobre todo cuando hay indicios de no participación de algún estudiante, más de tipo control, que de proceso personal de desarrollo.</p> <p>En cuanto a las diferencias por el nivel de práctica, se hace mayor exigencia a los niveles inferiores, siendo más flexibles con los semestres superiores. A los primeros semestres se piden mayores evidencias de rendimiento, mientras que con el último semestre se permite mayor autorregulación.</p>		

ANEXO 6. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (PCR)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>hago con las de quinto, (...) yo las voy a evaluar es en su desempeño ya profesional; entonces digamos que ahí las empodero y miro el ritmo, si responden a este empoderamiento o no para la calificación, entonces ahí digamos que ese proceso es diferente para cada nivel". 8:22 (34:34)</p> <p>"Trabajos individuales, entonces a ellos los remito a los formatos de diarios de campo, de cada uno de los métodos, como muy juiciosamente. (...) Sí, soy más rigurosa con ellos, sin embargo a veces no es tan fácil por tiempos, por muchas cosas, (...) pero sí procuro, y entonces cuando hay notas que son el proyecto del grupo por ejemplo, la elaboración del informe (...), pero yo veo que es evidente que varios no trabajaron en grupo, ahí si la nota no es para el grupo, me tomo esa libertad de decir, "¿Cuál es tu aporte?" Inclusive a veces me tomo el trabajo de cómo están construyendo (...), entonces mándenme los aportes que están haciendo al proyecto y hay gente que no manda nada, entonces ahí tengo evidencia de que no". 8:24 (38:38)</p>			

ANEXO 7. EVALUACIÓN (E)

(ER2) EXPERIENCIAS

ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
1	<p>"Recuerdo positivo en cambio sí lo tengo, de algunos profesores que nos evaluaban más en cuanto al análisis, qué comprendió, cómo entendió usted el tema y eso me parece muy positivo". 1:1 (6:6)</p> <p>"Su forma de evaluar era relacionar lo conceptual con lo práctico, pero era muy desde la argumentación y yo creo que eso sirvió mucho digamos en el camino profesional que después yo opto, que es precisamente la docencia, y es como ver un poco el estudiante se va desempeñando en ciertas acciones". 1:2 (8:8)</p> <p>"La evaluación en la práctica no era tanto "le pongo o no le pongo esta nota", sino cómo al descubrir los aspectos en los cuales o estamos fallando o estamos muy bien, la evaluación nos ayuda a mejorar; entonces yo hablo como de formación en ese sentido, formación para mejorar, formación para avanzar eso era lo que yo siempre escuchaba". 1:4 (12:12)</p> <p>"Nos evaluaban la presentación personal por ejemplo, entonces digamos que uno como estudiante en ese momento no lo entiende o sea por qué te ponen 5 o por qué te ponen 3 por la forma en que te vestes, la forma en que te presentas; después en el ejercicio profesional es que uno lo entiende, pero era un poco el contexto de la universidad donde yo estudiaba, eso digamos a nivel de tu formación como persona; pero siempre había como el énfasis y la posibilidad de argumentar lo que estábamos viendo; no te estoy diciendo que sean todas las docentes de práctica que nos acompañaron, pero recuerdo alguna situación particular donde una docente nos hacía la retroalimentación o nos hacía una especie de heteroevaluación, más bien sería el concepto clave a utilizar y nos permitía con las compañeras, cómo nos observaban y algunas de las compañeras fácilmente nos podrían decir, "es que cuando tú hablas, tienes un gesto amable, o tal vez eres un poco impositiva cuando estás comentando alguna cosa" y eso también nos servía mucho, como nos veían los demás y eso era algo importante. El docente siempre hacía muchísimo énfasis en la parte conceptual, si yo como estudiante no tenía claro el porqué de mi ejercicio práctico no servía de nada que yo hiciera los 50 talleres que había que hacer en el semestre, siempre nos cuestionaban sobre eso" 1:3 (10:10)</p> <p>"Lo que me evaluaban desde la crítica, desde la reflexión es algo que siempre me ha quedado, entonces creo que eso lo marca a uno dentro de su formación y su vida como estudiante y de una u otra manera uno puede ser muy pedagogo, pero llega a estar en frente de 50 o 20 estudiantes y va a hacer lo mismo que le enseñaron a uno y lo que a uno le gustó; entonces como que trabajar desde el concepto no es mi estilo, definitivamente no lo es". 1:20 (47:47)</p>	<p>La experiencia se centra en la insistencia de los profesores por la sustentación teórica de las intervenciones y en la correspondencia clara de la práctica con la teoría, aunque lo que más se apreciaba era la posibilidad de argumentar y reflexionar críticamente; igualmente se dieron experiencias de heteroevaluación que fueron percibidas positivamente por la posibilidad de aprendizaje que se derivaban de ellas.</p> <p>Aspectos externos como la presentación personal, no se percibían como importantes pero luego se comprendió su utilidad.</p>	<p>Se pueden diferenciar dos escenarios de experiencia: la educación escolar y la educación superior. En el primero se coincide en afirmar que la evaluación fue más de corte cuantitativo y memorístico, lo que en su momento generaba sentimientos de temor y ansiedad.</p> <p>En el segundo escenario, se coincide en que la experiencia de evaluación fue más de tipo reflexivo y se resalta la intencionalidad del profesor por evaluar en los estudiantes, la capacidad de articular lo teórico con lo práctico, específicamente en el desarrollo de sus prácticas.</p> <p>También en la universidad, se destaca un marcado énfasis en la entrega de productos acordes a las demandas institucionales (sitios de práctica), como criterio de evaluación de las prácticas de formación profesional.</p>	<p>Se identifican dos aspectos en particular: uno, el papel de la familia en la etapa escolar, donde específicamente la madre, juega un papel preponderante en el acompañamiento del proceso académico a través de los repasos y refuerzos de los temas en casa; y dos, la indisposición frente a una evaluación donde el profesor resalta o señala permanentemente y a través de diversas formas, los errores de los estudiantes.</p>
2	<p>"Cuando estuve en un colegio con monjas salesianas, siento que era una evaluación muy rígida, muy al estilo de ellas considero (...); muy, de cuánto le enseñamos, cuanto aprendió y en las pruebas tenía que dar fe de eso además porque privilegiaban eso, que se tuviese unos, más que conceptos, unos dominios teóricos sobre tantos temas que veíamos. En la universidad tuve de todo, el que privilegiaba el que se supiera al</p>	<p>La evaluación se registró como una experiencia tensionante por la exigencia de un dar cuenta fiel de los contenidos teóricos, donde el tipo de</p>		

ANEXO 7. EVALUACIÓN (E)				
(ER2) EXPERIENCIAS				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>pie de la letra lo que era, como el que esperaba que se diera el análisis y el del análisis creo que era de los de mayor dificultad, además porque es más fácil aprenderse y repetir, que bueno, ponga el punto de vista y mucho más cuando no había sido mi formación de poner mi punto de vista, de reflexionar, de hacer otro tipo de consideraciones respecto al aprendizaje (...), ha estado más marcado por el "dé cuenta de qué le enseñamos" entonces la prueba larga, la prueba de la respuesta cerrada, la prueba de solamente una única posibilidad de respuesta, es como lo que recuerdo así de mi formación, de mi evaluación". 2:1 (6:6)</p> <p>"Quienes hacían ese otro tipo de evaluación que me generaba tanta angustia porque ya no era solo repetir si no pensarme de otra manera, de las personas que lo recibí así siento que tenían ese interés de formar, no solamente de entregar información (...), de generar una conciencia crítica, de que se tuviera criterio, de ahí yo sí puedo decir que lo logré evidenciar, ahora lo valoro". 2:6 (14:14)</p> <p>"Tuve una docente que me orientó muy bien en el proceso de intervención y sus procesos de evaluación se quedaban básicamente en lo que se lograba registrar en instrumentos, el registro daba cuenta según ella de mi proceso, porque pues allí planeaba, evaluaba y pues trataba de recoger desde el criterio de ella, todo lo que había sido mi proceso. Tuve una sola que fue en séptimo, que sí me propuso otro tipo de evaluación, una evaluación más desde el mirarme en mi ejercicio y como poner un poco las lógicas de qué es lo que está haciendo y no cómo lo hace y cómo lo registra, sino qué es lo que está haciendo, el sentido que le doy, recuperando mucho la fundamentación, que eso me parecía terrible. Para mí esa evaluación era "Dios mío" porque yo decía "Será que yo tengo todas las respuestas o será que no?" se suponía que todo lo preparaba y pues de ahí lo tomaba; entonces era muy tensionante, esa evaluación; vuelvo y te digo porque valoraba lo que hacía porque siempre me decía que tenía una buena organización pero me ponía a sustentarlo todo, todo, todo; entonces yo decía, "esto es como, creo que me toca el doble de lo que le toca a las otras"" 2:16 (8:9)</p>	<p>pruebas utilizadas eran las de tipo formal, el examen de única respuesta que mide el dominio y la recordación de los conocimientos.</p> <p>Experiencias en la práctica de formación en las que se empiezan a pedir argumentos o análisis de la intervención generan tensión por la exigencia de colocar el punto de vista personal, para lo cual las experiencias iniciales de evaluación no la prepararon.</p>		
3	<p>"La evaluación era un proceso, es decir, uno no llegaba a la evaluación sin haber pasado por un proceso anterior, no se evaluaba solamente, digamos no se tenía solamente el examen final o la previa semestral sino que se hacía un proceso para llegar a esa evaluación, entonces en el colegio se manejaba mucho el trabajo con guías, la lectura, las puestas en común, la explicación de los temas a través de esas puestas en común y todo eso lo llevaba a uno a estar preparado para la evaluación (...); para la evaluación siempre hay que prepararse, estudiar, hay unos temas que son más de lectura, hay otros que son más de ejercitarse; entonces como que uno ya sabía que las evaluaciones existían pero no era algo temeroso sino que uno sabía, que si uno había hecho el proceso anterior a las clases, y había asistido, si uno había hecho las guías, pues la evaluación iba a ser mucho más sencilla". 3:1 (6:6)</p>	<p>Hay dos espacios en que se dieron las experiencias sobre la evaluación: uno, la institución educativa y el otro, la familia.</p> <p>Inicialmente el colegio marca una experiencia donde la evaluación es un momento del proceso de aprendizaje, cuyo resultado dependerá de la forma en que se dio la fase previa de cumplimiento de los procesos de aprendizaje</p>		

ANEXO 7. EVALUACIÓN (E)				
(ER2) EXPERIENCIAS				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>"La estudiada con mi mamá era en esos términos, era bueno qué entienda usted, cómo lo explica, cómo lo dibujaría , cómo lo haría, diga un ejemplo y no era coger el cuaderno y repita y repita hasta que lo memorice; entonces mi mamá en eso tuvo una incidencia fuerte y además, algo que a mí me marcaba mucho de las evaluaciones, era que en el colegio hacían esas evaluaciones y uno tenía que llevarlas firmadas por el papá (...); entonces algo que a mí me marcó mucho, pero fue más de mi mamá, fue que mi mamá recibía la evaluación, pero antes de firmarla yo tenía que corregirla, es decir ella no me firmaba la evaluación si yo no corregía los puntos que no habían estado bien, porque pues obviamente siempre había cosas que uno sacaba mal, que se equivocaba, etc, etc, entonces mi madre nunca nos firmaba una evaluación sin que nosotros corrigiéramos la ortografía y los puntos que teníamos mal; entonces uno ya sabía que uno llegaba y ella decía "bueno listo, por ejemplo sacaste aceptable, mira tuviste estos errores acá en estos puntos , que pasó?" "no, no me acordé, se me olvidó, no sé" y entonces, "listo, saca el libro, saca el cuaderno, recuerda, apréndelo y mira aquí estos errores, esto se escribe así, esto está mal". 3:2 (6:6)</p> <p>"Se fijaban mucho en la articulación teórico- práctica, pues uno formulaba un proyecto y tenía que hacer unas sesiones dependiendo del nivel en el que uno estuviera de práctica, pero la evaluación era mucho de la fundamentación, de ese ejercicio desde donde estás trabajando los temas, que trabajos estás haciendo, digamos qué autores estás manejando para fundamentar este ejercicio profesional y pues digamos que en eso nos molestaban mucho también en las sesiones, porque digamos bueno, "usted qué va a hacer con esta familia, por qué, este instrumento de dónde sale, cómo está amarrado todo esto que usted hace a la problemática", era muy importante la fundamentación y nos evaluaban en esos aspectos. Había otros aspectos de evaluación como de forma, que era la redacción, la lógica del proyecto, los instrumentos bien presentados y ese tipo de cosas de forma que pues que también son importantes". 3:3</p> <p>"Había profes que eran muy centrados en la nota todo el tiempo, era, bueno "esto se lo valgo por tanto, esto se lo valgo por tanto, si no hace esto le subo o le bajo o le quito" había otros que eran un poco más flexibles que lo llevaban a uno un poco a la reflexión de "por qué si se habían hecho las cosas, por qué no se habían hecho, qué sentido había tenido eso que había pasado". 3:4 (12:12)</p> <p>"Algo que de pronto me marcó también es y que ahoritica lo pongo en práctica, creo que era la profesora Matilde nos decía "yo no califico esfuerzos si no resultados", "su esfuerzo tiene que ser igual a su resultado, si usted se esfuerza el 100% su resultado debe ser el 100%" porque uno a veces sentía que uno hacia mucho pero la calificación era muy baja o no era la acorde al esfuerzo que uno había hecho entonces la profe nos decía eso "yo no califico esfuerzos si no resultados" entonces "asegúrese de que su esfuerzo sea igual a su resultado". 3:6 (12:12)</p>	<p>(realización de lecturas, guías de trabajo, etc). Por lo tanto es una secuencia lógica que no reviste tensión ni angustia. Luego, en la universidad el énfasis estaba en los resultados, en la argumentación teórica de la acción y el manejo de las notas era definitivo en la valoración del estudiante y el manejo de la relación profesor-estudiante.</p> <p>La segunda experiencia es la familia, donde el papel materno influye de manera importante por cuanto posibilita que el espacio evaluativo sea un ejercicio de aprendizaje de aquello en lo cual la evaluación escolar no fue satisfactoria; esto implicaba repaso, refuerzo de los temas y reelaboración de la prueba.</p>		

ANEXO 7. EVALUACIÓN (E)				
(ER2) EXPERIENCIAS				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
4	<p>"Recuerdo el esfero rojo de mi mamá, resaltando como lo bueno, los ejercicios bien realizados, o las fallas o los errores de ortografía en rojo, sí me acuerdo bien del cuaderno y del esfero pero no nos angustiábamos por él, ah bueno, era cualitativo era bueno o malo recuerdo esas dos categorías no más, pero yo no me angustiaba mucho por la nota, o sea no había un afán por no pasé o si pasé, porque yo sabía que contaba con mi mamá en la casa para que reforzara". 4:1 (6:6)</p> <p>"Era pregunta abierta y escribí, yo creo que era educación popular y la profesora me encierra educación popular y me pone un signo de interrogación. Yo dije, qué significa eso, para mí, el número que había puesto arriba no significaba nada, pero sí el círculo y el interrogante; yo decía, qué quiso decir?. Tanto es así que recuerdo más el círculo con el signo de interrogación que la misma nota. (...) En octavo semestre una experiencia que me enseñó más que el mismo proceso del parcial o del trabajo; nosotros veíamos ética en el último semestre, la asignatura nos la dictaba un señor que había sido sacerdote y pues él combinaba como esa parte teológica con lo ético y lo bioético y recuerdo que nos pone a hacer un trabajo y yo le pregunto: ¿ese trabajo es obligatorio? Y él me dijo no; yo vi a todos mis compañeros haciendo el trabajo y yo dije pero él dijo que no es obligatorio yo no lo voy a presentar. Cuando empieza a entregar las notas, estamos hablando de un octavo semestre, yo tenía cero porque era la única nota y entonces buscar al señor y decirle "óyeme tu dijiste que no era obligatorio", él dijo "nada en esta vida es obligatorio, pero hay unas consecuencias, hay unos resultados, no es obligatorio", Entonces yo dije: ok entiendo, vengo a presentarlo, yo quiero presentarlo". 4:2 (8:8)</p> <p>"En esos tres años de maestría nunca hubo una nota, sí se hacían trabajos y se hacían reflexiones frente a los documentos, ensayos, reseñas, pero la retroalimentación que recibíamos de España, era eso, una retroalimentación cualitativa que pienso que le permitía a uno meta observarse, le permitía a uno como también hacer reflexiones frente a su ejercicio académico y terapéutico. (...) Lo que sí tenía significado era lo que los profesores en España nos escribían en la plataforma, eso sí era lo que generaba mayor, nos interesaba más, porque nos formaba, hacía parte de la formación". 4:3 (9:9)</p> <p>"La crónica decía dificultades presentadas con el grupo, entonces la docente decía "bueno ante esta dificultad tú que propones", entonces uno también decía "bueno propongo tal cosa" y entonces la docente decía "mira eso que tú estás pensando si es oportuno y además esto"" 4:4 (13:13)</p>	<p>La experiencia evidencia situaciones en que la entrevistada valora un tipo de evaluación más de tipo cualitativo, donde se tenga retroalimentación sobre el proceso y oportunidades de mejoramiento.</p> <p>Sus experiencias en la universidad, refieren la reflexión sobre los procesos, como una forma de evaluación que le permitió crecer personal y profesionalmente.</p> <p>Se señalan como experiencias negativas aquellas en que primaron como criterios de evaluación el cumplimiento de una norma y el señalamiento de los errores en el proceso de aprendizaje.</p>		
5	<p>"Alrededor de esas palabras equivocadas había un dibujo y son cosas que al señalar la equivocación se reflexionaba, o se relacionaba más bien alrededor de una imagen; entonces empezábamos a decir "uy no ya frente no, porque acuérdate el muñequito que nos puso de la frente, entonces frente no" ella nos enseñó a no escribir "la madre del usuario", si no la "mamá del usuario" entonces nos colocaba el dibujito de la mamá para que nos acordáramos que en la redacción se veía</p>	<p>Para la entrevistada, la experiencia tanto de la educación escolar como universitaria, está marcada por una evaluación donde el estudiante asume una actitud pasiva</p>		

ANEXO 7. EVALUACIÓN (E)				
(ER2) EXPERIENCIAS				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>mucho mejor "la mamá" que "la madre del usuario" (...); entonces palabra por palabra íbamos mejorando la redacción, eso implicó muchísimo tiempo claro, (...) alrededor de eso eran nuestras correcciones y utilizaba esferos de colores, de hecho yo utilizo esferos de colores a partir de eso". 5:1 (6:6)</p> <p>"Ella cogía y nos hacía todo verbal, la evaluación verbal, cojan lo que puedan pero nada escrito, nada. Entonces como éramos varias, pues cada una decir lo que podía entender, pero entonces se volvía un rollo porque ya cuando nos tocaba redactar, cada una entendió una cosa diferente entonces "ay como así, ella no quiso decir tal cosa" "no pero te acuerdas que ella dijo..." y pues obviamente en ese momento no se grababa ni se hacía nada de eso, entonces cada una lo que pudiera coger (...). Ella nos citaba en otros lugares de trabajo de ella y nos iba diciendo en la calle, "tienen que arreglar esto, tienen que arreglar esto" y uno como un periodista detrás tome nota y tome nota, entonces eso me pareció una forma de evaluación a mi parecer inapropiada". 5:2 (8:8)</p> <p>"El día que fuera pero siempre, siempre estaba la docente ahí, entonces siempre hacíamos cualquier cosa "profe de esta manera?" por ejemplo "hagan esto" siempre entonces lo teníamos como muy sobre el papel; no usábamos muchas cosas de enviar por correo si no todo impreso, así se gastara la cantidad de papel que fuera; los informes se hacían primero impresos como una tesis, hacían los comentarios y se devolvían; calificaciones cuantitativas netamente". 5:3 (9:9)</p> <p>"Su énfasis no era hacer tanto la relación teoría – práctica si no que quedara bien el producto para la institución; entonces ahí como que se hacía el énfasis, "es que la institución hace esto, es que la institución, la institución". 5:4 (11:11)</p>	<p>frente a los señalamientos del profesor.</p> <p>Es significativo para ella, los medios de tipo sensorial, visual y auditivo, utilizados por sus profesores para señalar lo que no estaba bien y para dar indicaciones acerca de qué debía hacer el estudiante frente a sus resultados en la evaluación. Igualmente es significativo que la evaluación estaba relacionada directamente con los productos finales a entregar como resultados referidos a la expectativa de un tercero.</p>		
6	<p>"Evaluaban básicamente lo que uno hacía referente a lo que pedía la institución, que tenía que estar relacionado con trabajo social y estaban los niveles, el nivel de investigación, de caso, grupo y comunidad, pero evaluaban específicamente lo que uno hacía en el campo de práctica referente a las demandas de la institución". 6:3 (10:10)</p> <p>"Pareciera que la forma de evaluar en el aula fuera la misma al evaluar en el campo de práctica, entonces pareciera que se trasladara eso y para mí, evaluar la práctica no debe tener, puede tener algunos elementos, digamos por aspectos teóricos, pero no es lo mismo que evaluar dentro de un salón; entonces en un campo de práctica pues que te hagan un quiz no es como coherente; entonces a veces yo veía que trasladaban la forma de evaluar del aula al campo de práctica". 6:5 (14:14)</p> <p>"A veces pensaba que era muy subjetivo del profesor porque digamos yo no tuve ningún profesor, solamente una, pero hizo como un laboratorio, me acuerdo que en la oficina que estábamos nos hacía orientaciones, sacaba la nota de lo que presentábamos, casi que las notas que se sacaban eran de las evidencias físicas, digamos de los instrumentos; entonces como quien</p>	<p>En su experiencia, la entrevistada resalta la evaluación referida a entrega de resultados, de acuerdo a lo solicitado por terceros (instituciones de práctica).</p> <p>La experiencia de retroalimentación de sus proceso personal es algo que hubiera deseado pero que en la mayoría de los casos no se dio por parte de sus profesores. La evaluación se hacía fundamentalmente a través de los documentos escritos entregados y se destaca que los profesores con</p>		

ANEXO 7. EVALUACIÓN (E)				
(ER2) EXPERIENCIAS				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>lleva el trabajo al aula de clase, te pongo un ejemplo, visitas domiciliarias; bueno muéstreme los instrumentos de visita domiciliaria y entonces ahí hacía la orientación y calificaba eso, pero yo siempre esperé que el profesor me acompañara a lo que estaba haciendo y eso pues nunca lo tuve". 63:6 (16:16)</p> <p>"Lo más provechoso es que podía haber orientación, en la misma evaluación había un proceso de retroalimentación y de orientación frente a lo que se está haciendo, digamos no es que pusieran la nota 5 y no supe por qué el 5, si no que en ese proceso implícitamente se desarrollaba retroalimentación y orientación. Lo menos provechoso es que de pronto se quedaba, como en la subjetividad del momento y en las entregas físicas, pero realmente hasta qué punto el profesor sabía ese proceso que uno estaba llevando porque pues finalmente ellos evaluaban lo que percibían con las entregas en físico y lo que uno les decía pero ya". 6:8 (18:19)</p>	<p>frecuencia llevaban su experiencia de evaluación de aula a la evaluación en el campo de práctica.</p>		
7	<p>"En el colegio era una evaluación más de exámenes, más de pruebas escritas, algunas pruebas orales, digamos que era más también de memoria, entonces uno se tenía que aprender todo, digamos los temas de memoria para luego poder responder la evaluación, más que de hacer análisis o alguna reflexión; había algunos orales que eso le generaba a uno mucho temor, digamos que al momento de pasar delante de los compañeros y responder una prueba. En eso, por tener una educación tradicional, no había ningún otro sistema en la evaluación". 7:1 (6:6)</p> <p>"En la universidad digamos que cambia un poco la evaluación, sin embargo pues siguen siendo parciales, pruebas escritas, pero ya hay otras actividades, ya en grupo también, también entrega de trabajos, (...) pero sigue siendo igual una evaluación de tipo más cuantitativa con parciales, (...) ya vienen preguntas más reflexivas, de análisis, pero también algunos siguen muy memorísticos". 7:2 (6:6)</p> <p>"Entregábamos trabajos sobre el proceso que hacíamos en la práctica, el profesor iba digamos al campo, no iban mucho, yo no me acuerdo que tuviéramos muchas visitas de los profesores". 7:3 (10:10)</p> <p>"No me acuerdo haber tenido una visita del profesor al campo, yo me acuerdo siempre de haber ido con las compañeras a hacer ese trabajo allá y venir a entregarle a él digamos los informes pero no me acuerdo como que él hubiera estado en el campo como tal en la práctica". 7:4 (10:10)</p> <p>"Nosotros también con las compañeras discutíamos sobre lo que estábamos haciendo el trabajo allá, en grupo; yo estaba sola no tenía compañeras en esa práctica pero era más una reunión con la gente que participaba en Cafam, que eran los que hacían la parte de recreación, entonces era más cómo con ellos evaluaban las actividades que se hacían, era un aprendizaje para mí". 7:5 (12:12)</p> <p>"Con el profesor nos reuníamos, hablábamos de lo que nos había pasado en el trabajo, en las reuniones que</p>	<p>La entrevistada refiere experiencias en la educación inicial de tipo cuantitativo, donde se privilegiaba un aprendizaje memorístico que generaba sentimientos de temor frente a los momentos de evaluación.</p> <p>En la educación universitaria la experiencia en prácticas fue más satisfactoria para ella, dado que la evaluación fue más de tipo reflexivo, aunque señala la ausencia del profesor en los escenarios de práctica, por lo que la experiencia de evaluación se daba a partir de los informes presentados y de la experiencia referida verbalmente por el estudiante.</p>		

ANEXO 7. EVALUACIÓN (E)				
(ER2) EXPERIENCIAS				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>yo iba, entonces yo lo buscaba, le consultaba las dudas que yo tenía, pero era como una evaluación más de aprendizaje, o sea yo no tengo la idea, no tengo el recuerdo de que hubiera sido una cosa más de corrección, que usted lo hizo mal, como ese tipo de cosas, sino más como una evaluación de aprendizaje sobre lo que estábamos haciendo, inclusive yo no tengo muchos recuerdos de los momentos de la evaluación porque no eran como tan marcados, (...) le iban mirando el proceso, le iban evaluando pero finalmente uno como que la práctica se la gozaba". 7:7 (14:14)</p>			
8	<p>"El recuerdo de una evaluación en bachillerato de un profesor muy querido, muy bueno académicamente y lo quería mucho y bueno... pero su forma de evaluación me intimidaba porque nos ponía a todas de pie contra la pared, e iba preguntándonos una poesía que nos teníamos que saber de memoria entonces saltaba de una niña a otra con las estrofas y decía "usted, usted, usted y va a seguir inmediatamente" y a veces hacía con varias poesías al tiempo, entonces eso a mí me atemorizaba muchísimo porque igual las que iban completando bien, iban pasando al otro lado de la pared y las que no, nos podíamos quedar ahí". 8:1 (7:7)</p> <p>"Me gustan siempre las evaluaciones que permiten que yo exprese el significado de esos aprendizajes para mi vida práctica". 8:2 (8:8)</p> <p>"Encontré luego una no rigurosidad que rayaba con el desconocimiento de la docente, en cuanto a que yo llegaba con más de lo que la profesora (...). Entonces ella me dejó como que no se si fue muy sola, por decir que no me aportaba, que me daba lo mismo que estuviera o no estuviera, igual no sabía si de verdad me merecía o no la nota, siempre me calificaba bien, inclusive sin encontrarnos, sin ir, sin nada de esto me aparecían buenas notas, entonces siempre eso me generó como incertidumbre". 8:3 (10:10)</p> <p>"Lo que más aportaba era como la coevaluación que se hacía con el docente, sentarse uno con el docente y que le dijera a uno todo lo asertivo que había sido y todo lo que podría mejorar, esa me parecía que era la más significativa en las prácticas ya profesionales y también me gustaba mucho la evaluación que hicieran los directores que tuviéramos en las empresas donde hacíamos las prácticas, como que estaban muy pendientes pero sobre todo de su evaluación cualitativa, que dijeran que somos buenas practicantes o no, eso era algo de lo que estábamos muy pendientes". 8:4 (12:12)</p> <p>"Llenar tanto formato me parecía que era como un desgaste hasta profesional, porque me parecía que era lo mismo de lo mismo en diferentes y en esa época apenas estaba el auge del computador y entonces era mucho a mano, era bastante dispendioso, aunque era un ejercicio importante me parecía repetitivo muchas veces, entonces me parecía que no era tan funcional". 8:5 (14:14)</p> <p>"Los profesores de esa época estaban llenando un requisito, que ese requisito incluía hacer varios</p>	<p>Se identifican experiencias evaluativas de tipo memorístico en la educación escolar, las cuales generaban temor. En la educación superior, la experiencia se centró más en lo reflexivo frente a los aprendizajes y se valora de la evaluación, el reconocimiento que se obtenía por los resultados logrados.</p> <p>El aporte y el papel del docente frente al proceso del estudiante se consideran fundamentales y se espera de él, rigurosidad y acompañamiento.</p> <p>La utilización de instrumentos que para ella, eran excesivos, no tiene una apreciación positiva.</p>		

ANEXO 7. EVALUACIÓN (E)				
(ER2) EXPERIENCIAS				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>momentos y que ya, aunque sí había retroalimentación de muchos, pero era más el requisito, el requisito de la nota y para que usted pasara al otro nivel, era también un poco el poder, el uso del poder ahí para presionar aprendizajes a veces y también para distanciar bastante o sea acá el profesor y allá usted alumna". 8:6 (16:16)</p> <p>"Resignificaba más otros aprendizajes de pronto que no eran calificables por ejemplo, que hubiera reconocimiento en la empresa, una felicitación, cositas de esas que de pronto ni notas tuvieran, o que después la empresa quisiera o me llamara, generara relaciones, vínculos; me parecía mucho más significativo, inclusive con los usuarios de los proyectos". 8:7 (18:18)</p>			

EVALUACION (E)				
CREENCIAS (ER1)				
ENT.	CITAS	ANALISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
1	<p>"Yo traía todavía ese ejemplo de los docentes que me formaron a mí y traté en lo posible de evaluar para formar, de poder tener conversación con el estudiante y decirle "esto no lo estás haciendo bien, hay que mejorar esto, no estamos yendo por la línea del método que corresponde" traté de hacerlo así muy al ejemplo de lo que yo vi en mis docentes, eso fue un poco para los primeros semestres".1:5 (14:14)</p> <p>"Si lo estaba haciendo bien, eso me preocupaba mucho porque era una responsabilidad muy grande, ese momento tu sientes, o yo sentía, una responsabilidad muy grande porque alguien confió en mí al vincularme a la universidad y lo único que yo pensaba es tengo que dar lo mejor de mí para que ese alguien vea "oiga si acertamos dándole la posibilidad a esta persona de que este allí"". 1:6 (16:16)</p>	<p>La experiencia de resaltar la argumentación teórica configuró una práctica similar en los primeros años de la experiencia docente, buscando señalar como criterio de evaluación la correspondencia entre lo teórico y lo práctico. Igualmente, se resalta la necesidad del profesor de ser aprobado en su ejercicio docente por parte de sus superiores.</p>	<p>El principal punto de encuentro en la experiencia de las entrevistadas, tiene que ver con la creencia de que la evaluación es medir, verificar, colocar una calificación, lo cual genera preocupación e inseguridad respecto a la suficiencia de criterios objetivos para poder colocar una nota justa y acorde a los resultados de los estudiantes.</p> <p>El segundo elemento está relacionado con el contenido de la evaluación, en donde se señalan la existencia de ciertos parámetros que se tienen deben tener cuenta: algunas creen que se debe evaluar sobre todos los contenidos teóricos enseñados por el profesor, otras tienen en cuenta los criterios institucionales y</p>	<p>Para una persona, la evaluación hace parte de un proceso y recoge el resultado de lo hecho en los demás momentos del mismo.</p> <p>También se señala que existe diferencia entre la evaluación en aula y la evaluación en práctica de formación profesional.</p> <p>Un elemento final es la idea de que la evaluación no solamente está referida al estudiante, sino que permite también al profesor revisar su propio ejercicio docente.</p>
2	<p>"Yo privilegiaba, cuidaba mucho del orden, de la organización, de las cosas que en últimas son como muy de mi estilo, pero para evaluar, me importaba ver evidencias o sea cómo estaban las evidencias era lo que me daba a mi cuenta del desempeño, claro tenía en cuenta y sigo teniendo en cuenta todos los elementos del componente de desempeño personal y profesional pero yo los hacía como de manera muy lineal, qué dice la característica y de eso qué haces que yo pueda verificar en un instrumento, era muy de ese estilo, pienso que muy del control, muy de la verificación más que de la evaluación, de producir otro tipo de cosas, si era muy de verificar que efectivamente se estuvieran haciendo las cosas, era privilegiar la prueba por encima del conocimiento y la experiencia" 2:7 (16:16).</p> <p>"El concepto de evaluación yo creo que ahí había era más de medición de conocimiento, más del interés de, va a sonar feo, pero más el interés de encontrar el</p>	<p>Fruto de las experiencias iniciales, se asumieron como formas de evaluación aquellas en que se podía indagar por todos los contenidos vistos en clase; se puede evidenciar una preocupación porque ningún tema quede sin evaluar y que los criterios de evaluación propuestos por la institución sean seguidos de manera rigurosa, verificando que cada estudiante cumpliera con las evidencias de</p>		

	<p>error, más que el acierto, era como más sobre eso "veamos dónde no estás haciendo las cosas bien, para ver ahí cómo en últimas, te caigo" que tiene que ver mucho con el interés de controlar y de que se hagan las cosas como yo creo que se deben hacer". 2:8 (18:18)</p> <p>"Me ponía en la tarea de pensar en pruebas donde quedaban todos los temas vistos o sea de todo preguntaba, que hoy en día yo digo eso es una salvajada, pobres chinos la presión que les generaba, claro mi argumento era les pongo de todo para que nadie sienta que lo que estudió no se lo preguntaron o le preguntaron lo que no estudió si no que ahí hay de todo". 2:13 (29:29)</p>	<p>resultados esperados. En ese sentido se formó un concepto de que la evaluación era vigilar, encontrar en qué se estaba fallando y señalar los aspectos no cumplidos.</p>	<p>para algunas, prima lo que para el profesor es lo adecuado. Un tercer aspecto da cuenta de la creencia acerca de la necesidad e importancia de contar con mecanismos, instrumentos, procedimientos que permitan al profesor señalar con claridad al estudiante sus aciertos, pero sobre todo sus errores, de manera que se minimice la posibilidad de que el profesor sea cuestionado o interpelado por el estudiante respecto a su calificación.</p>	
3	<p>"Es decir, si yo quiero una evaluación excelente lo que está detrás de eso tiene que hacerse bien, tiene que prepararse, tiene que planearse de lo contrario pues la evaluación seguramente va a ser un fiasco; pero mira que yo tengo eso desde el colegio por eso a mí me marca más el colegio que de pronto la universidad; a mí en la universidad en eso no me dio tan duro porque a veces la gente el cambio de un lado a otro como que uno dice, pero en términos de la evaluación a mí eso no me generó digamos es, o me sorprendió si no que yo sabía que a la evaluación tocaba llegar preparado y no era un preparar simplemente estudiar el día anterior y ya, si no era todo un proceso antes de eso, entonces a mí lo que me enseña la evaluación es exigirme en todo el proceso" 3:7 (14:14)</p> <p>"Evaluar a los estudiantes fue complicado porque a veces yo quería que ellos contestaran lo que yo contestaría o lo que para mí está bien como docente y a mí me costó mucho digamos ser flexible frente a eso, es decir que el estudiante comprende diferente a lo que yo comprendo, que lo puede expresar en otras palabras y que eso no significa que este mal, entonces a mí las primeras evaluaciones, particularmente en la universidad temía mucho hacer preguntas abiertas por eso, cuando las hacía tenía que entrar a justificarle al estudiante por qué si y por qué no desde sus lenguajes y los míos y eso es difícil porque el estudiante sí comprende muchas cosas pero a veces las expresa como le sale, a veces lo que expresa escrito no es lo que realmente entiende, entonces a mí las preguntas por ejemplo abiertas en términos de los primeros parciales me costó mucho y me generó conflicto con los estudiantes porque yo tenía que entrar a justificarle porque le ponía esta u otra nota, entonces al principio yo trataba de que las preguntas fueran un poco más cerradas, mucho más, casi que no me generaran ese conflicto porque yo quería casi que contestaran lo que para mí era correcto". 3:8 (16:16)</p> <p>"En el colegio cuando hablábamos de evaluación, la evaluación si era siempre la hoja tamaño oficio con X preguntas que uno tenía que resolver, entonces la evaluación digamos inicialmente yo la pensaba así y en la medida que yo fui conversando con mis compañeros, con la misma coordinadora académica en su momento, etc, etc, me decían no necesariamente tienes que hacer una evaluación, previa pues pregunta 1 a la 10 con respuesta A, B, C, complete, si? Al principio si yo veo mis exámenes, mis parciales eran muy de ese estilo ya ahorita yo he transformado y puedo perfectamente evaluar de otra manera, (...) entonces si digamos al principio yo también era muy cuadrada en esa forma de evaluar para no salirme</p>	<p>La experiencia de evaluación como parte de un proceso, ha hecho que se transmita hoy a los estudiantes ese criterio y que se exija cumplimiento en todo el proceso; a la vez, el manejo de las notas se constituye en un factor de tensión puesto que detrás de una calificación está la preocupación de si el estudiante considera esa nota justa o adecuada. Enfrentar los posibles cuestionamientos de los estudiantes al respecto, genera temor e inseguridad de perder la autoridad y credibilidad como docente, dado que se cree que el profesor es quien siempre tiene la razón.</p> <p>En consecuencia, para evaluar los conocimientos, la opción es realizar pruebas de tipo cerrado que no generen duda sobre la calificación.</p>		

	<p>y para que me facilitara la calificación y para no tener que entrarle a justificar al estudiante cosas porque además uno como docente también le preocupa un poco perder esa autoridad de pronto o ese, si es como la autoridad en términos del saber, si el docente no sabe porque puso aquí mal o bien y no tiene como argumentar pues eso le quita credibilidad y autoridad frente al grupo a mí me preocupaba eso". 3:11 (18:18)</p>			
4	<p>"Muy por el estilo de los errores que vi que cometían, que acabé de describir con la primera docente, igualito, o sea como muy respondiendo a los parámetros, a la política institucional, respondiendo como a eso burocrático por llamarlo de alguna manera, administrativo, la nota corregir porque no era valorar si no corregir ; en eso si por ejemplo la maestría me ha aportado muchísimo, porque yo vengo de un proceso de evaluación de la Autónoma de Barcelona y empiezo a caer exactamente en los mismos errores que vi en la universidad y que tal vez en el colegio y en la escuela si no que no hago conciencia aun de ello y empiezo a corregir, yo tengo un esfero verde, un esfero morado, para evitar el rojo pero el significado de otro color es el mismo y le pongo la C a los productos para entregar y yo decía simplemente estoy modificando el color de la tinta no es más, sigue siendo un color que resalta el error. Ya le quite la C". 4:6 (19:19)</p> <p>"Lo que más me generó dificultad no fue lo epistemológico, no fue el contexto académico, era como carajos voy a evaluar esto, o sea qué me dice que el estudiante no tiene la razón, entonces cometí un error que fue empezar a hacer preguntas cerradas para quitarme el problema de encima de la subjetividad y hubo un semestre, de los primeritos semestres que yo estaba acá, que lo que yo estaba preguntando era de memoria y eso tampoco es evaluación. A mí no me interesa que los estudiantes se aprendan las cosas de memoria y me respondan y relacionen columnas a y b, falso y verdadero o sea no tenía ni idea de cómo evaluar; tenía un problema que era el tema de la subjetividad, cuando me di cuenta que eso era un problema, quitémonos el problema entonces midamos, cosa de quitarme también el problema encima de tener que explicar al estudiante porque le había colocado tal nota , una pregunta cerrada no da opción, es si, es falso o verdadero y punto". 4:7 (21:21)</p>	<p>Las experiencias previas se ven reflejadas de alguna manera en las primeras experiencias como docente. Las prácticas que en su momento fueron rechazadas, fueron incorporadas en el ejercicio docente, como la forma de evaluar ahora a sus estudiantes.</p> <p>La reflexión de experiencias formativas posteriores, ha llevado a generar inseguridades frente a los criterios de evaluación de los estudiantes, respecto a la objetividad de las calificaciones. La manera de afrontar esto ha sido generar un tipo de evaluación con preguntas cerradas a fin de no generar explicaciones hacia los estudiantes; esto conlleva el privilegiar un tipo de aprendizaje memorístico.</p>		
5				
6	<p>"Una cosa es la orientación para desarrollar esa evaluación y otra cosa es que se queden todo el día explicándote algo como si estuvieran en clase, eso es diferente, entonces a veces la evaluación también podría ser así entonces llenar un formato, tipo examen, para evaluar una práctica no, eso se hace dentro del aula de clase". 6:7 (16:16)</p> <p>"Uno tiene la preocupación de poner una nota y cuantificar o medir el desarrollo de una práctica, ya digamos en el proceso de estar en la práctica que no es solamente práctica si no es todo el área de proyección social: uno, el impacto que tiene para la formación del estudiante; dos, el sentido de la articulación de la teoría con la práctica, también el impacto de aspectos como de sentido político, pero no hablando político de politiquería, si no el sentido social y político que tiene una práctica o sea como mirando ya el fin". 6:13 (26:26)</p>	<p>Las experiencias vividas han generado una nueva idea acerca de la diferencia que debería haber entre la evaluación en el aula y la evaluación en el campo de práctica. La entrevistada cree que la forma y los criterios deben ser diferentes en cada uno de estos contextos.</p> <p>A la vez, es presente la preocupación por la objetividad con que el profesor evalúa la práctica cuando no está siempre presente</p>		

	<p>"Pues yo decía no están entendiendo el porqué de la nota, o están viendo que es muy subjetiva simplemente; es por lo que yo pienso, la evaluación no la puedo hacer ver subjetiva, entonces con la rúbrica de calificación se genera como mucha más objetividad entonces dicen "no, la profesora no se lo está inventando" o no es porque "nos da duro o simplemente le caímos mal" si no que está frente a realmente que es lo que está mal o qué está bien, entonces genera puntaje y ya entonces a uno se le acaba ese lío". 6:17 (30:30)</p>	<p>en ese escenario.</p> <p>Esto ha llevado a generar mecanismos de valoración de los productos de los estudiantes con parámetros que proporcionen a su juicio, un mínimo de duda en el estudiante acerca de los criterios tenidos en cuenta por la profesora. Esto es, dado que la evaluación se centra en el juicio de la profesora, debe asegurarse que los estudiantes no duden de su criterio y no entren a confrontarla por la calificación asignada.</p>		
7	<p>"Yo creo que definitivamente la evaluación es una evaluación más de tipo formativo, en el sentido de que es mirar cómo lo que uno va haciendo y si realmente hay aprendizaje y hay avances en ese proceso que uno tiene ahí, entonces me parece que a uno la práctica lo que le permite es como hacer esa confrontación entre la teoría y la práctica, digamos como en esa parte, poder mirar realmente si todo lo que uno está aprendiendo en la teoría pues se puede llevar a la práctica aun cuando pues uno sabe que algunas cosas no se pueden hacer pero pienso que la evaluación le permite a uno también mejorar, mirar cómo va uno en los procesos y eso pues permite que uno también como que se evalúe". 7:6 (12:12)</p> <p>"Para mí siempre hacer una evaluación, y en ese momento mucho más, era poner una nota, o sea yo siempre me he cuestionado cómo le coloco, a pesar de que uno digamos tiene en cuenta unos elementos para colocar la nota pero para mí, si es el 4.5 si es el 4.0 eso me genera mucha zozobra de si realmente estoy siendo como tan objetiva al momento de calificar". 7:11 (19:19)</p>	<p>Aun cuando la experiencia personal ha llevado a generar en la entrevistada, hoy como profesora, un tipo de evaluación más formativa, que permita evidenciar la relación que el estudiante está haciendo entre la teoría y la práctica, se pone de manifiesto también la preocupación por la objetividad con que ella esté calificando al estudiante, aun cuando se tengan en cuenta ciertos criterios de evaluación.</p> <p>Otro aspecto importante que señala la entrevistada es la idea de que la evaluación permite reflexionar no solo al estudiante acerca de su proceso, sino también al profesor sobre su propio proceso como docente.</p>		

8	<p>"Duré bastantes semestres para poderme ubicar cómodamente a evaluar porque igual como que decía yo "esto sí, esto no" pero me están pidiendo y tengo que cumplir entonces lo hacía, lo entendía pero había cosas que me incomodaban hacerlas, igual también como pendiente de no ser así, como no ser la tradicional con el poder y con el esquema fijo de la evaluación, pues eso también tiene que ser un proceso de ganancia mutua y de conciencia mutua entre el estudiante y uno porque si no entonces viene el aprovechamiento del estudiante a la situación de flexibilidad o cambio que uno pueda querer generar entonces ya los estudiantes "ah no, esa profe no es tan exigente"" 8:8 (20:20)</p> <p>"Cuando yo empecé la práctica era cumplir un requisito, era tener el poder de medir el conocimiento, atrevidamente Dios mío, (risas). De medir el conocimiento de unas personas, de unos estudiantes; era el poder de poderlas medir, de poderlas llevar y era cumplir un requisito". 8:10 (22:22)</p> <p>"A mí la de la nota y eso, me generaba como tensión precisamente porque no podía como mirar otros aspectos más de ellas mismas, de procesos y de escucha; eso si me cuestionaba, eso era como la idea sobre todo de cumplir y cumplir que si era esto o era totalmente cuadrículado, que si en este semestre esto y estos instrumentos y estas cosas y estas horas y era eso y no me quería salir de ahí; entonces si era bastante cuadrículada, era un proceso de medir, de medir que tanto sabían y poner un número, era muy cuantitativo, era eso". 8:11 (24:24)</p>	<p>La experiencia de evaluación como profesora, se ha desarrollado entre la tensión respecto a lo aprendido en su vivencia previa, de una evaluación mediada por el poder del profesor sobre el estudiante para dar un valor o calificación a los aprendizajes logrados y la inquietud por hacer unos procesos más flexibles y centrados en la persona. Sin embargo, el contexto de las exigencias institucionales privilegió un estilo de evaluación más de corte cuantitativo, mediado por procedimientos e instrumentos preestablecidos los cuales se deben cumplir.</p>		
---	---	---	--	--

ANEXO 8. EVALUACIÓN (E)				
ACONTECIMIENTOS INUSUALES (EI)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
1	<p>"Siento que en estos 5 años he cambiado en ese sentido, tal vez ese primer año (...), aunque no descuidaba la formación a nivel profesional, si era como muy desde el corazón pensando en la ventaja de que si establecemos un vínculo fuerte con el estudiante entonces vamos a poder fortalecer lo que tiene que ver con su formación a nivel profesional; pero yo siento que he cambiado, no porque no establezca vínculos con ellos,(...) me gusta interactuar con ellos y saber de sus vidas (...), pero sí sé y me doy cuenta que me he vuelto muchísimo más exigente en lo que tiene que ver con esa integración teoría-práctica; si el estudiante no la tiene clara yo estoy ahí acompañándolo, asesorándolo, motivándolo para que clarifique por qué es que estamos acá". 1:7 (18:18)</p> <p>"Desempeño personal y desempeño profesional, (...) esas dos últimas variables yo las trabajo con los estudiantes; yo no asigno la nota, es algo muy desde el diálogo, "yo considero que tu desempeño personal has hecho esto y esto, por lo tanto yo colocaría esta nota, tú qué piensas?". Entonces cuando tú me haces esa pregunta, no es romper en mí porque siento que esa ha sido mi forma de poder reconocer que el estudiante está realizando un muy buen papel, para eso estoy yo también ahí, para acompañarlos; sino es romper en ellos porque en lo que ellos comentan dicen "ay no, a nosotros nunca nos han dejado opinar en eso, siempre nos ponen y firmamos, profe no me ponga eso que me da miedo, yo no quiero ponerme la nota" Entonces siento que ahí es donde se da ese quiebre". 1:9 (22:22)</p>	<p>Dos situaciones en particular son identificadas como acontecimientos inusuales: el desplazamiento de lo emotivo por lo racional en el proceso de evaluación y el involucramiento de los estudiantes de manera activa en su propio proceso de evaluación.</p> <p>Respecto al primer aspecto, sin descuidar lo personal, la profesora empezó a dar más valor a los procesos de articulación teoría-práctica y en el segundo aspecto, empezó a realizar procesos de autoevaluación y autocalificación por parte de los estudiantes.</p>	<p>Se identifican dos elementos convergentes que se configuran como incidentes críticos: el primero tiene que ver con los procesos formativos de las profesoras, que han generado reflexión en torno a lo educativo y movilizado cambios en su rol docente.</p> <p>El segundo, está relacionado con situaciones de deficiente calidad de los campos de práctica, lo cual interfiere en el adecuado cumplimiento de las actividades previstas y por ende, no permite un adecuado desenvolvimiento de los estudiantes, lo cual a la hora de evaluar se convierte en un factor limitante que ha generado en las profesoras la inquietud y reflexión sobre la forma de evaluar a esos estudiantes.</p>	<p>De diferente índole son los acontecimientos inusuales que han suscitado reflexiones y cambios en las profesoras de práctica.</p> <p>Por parte de los estudiantes se encuentran factores asociados a deficientes condiciones académicas previas y situaciones de índole personal que inciden en su rendimiento académico.</p> <p>Respecto a las profesoras, su cuestionamiento acerca de la coherencia entre su percepción cualitativa y cuantitativa de la evaluación realizada a los estudiantes y el cambio de condiciones y procedimientos para realizar los procesos evaluativos.</p>
2	<p>"Dos cosas que no solamente me han movido en mi ejercicio docente si no en todos mis niveles, uno la maestría, mira la maestría me abrió unas visiones muy bonitas, me ha costado porque es moverme de donde he estado cómoda y me había funcionado, pero la maestría me ha dado otras posibilidades técnicas, argumentativas, lo que tú quieras, pero de manera muy especial, muy muy especial, en lo relacional, porque la maestría es muy de lo relacional, muy de comprender al otro. Y el otro elemento fue la investigación en estilos pedagógicos que hicimos acá en la universidad, ese hacer, además porque se dieron como muy simultáneos la maestría y la investigación, y en la investigación fue un ejercicio desde IAP de mirarme en mi ejercicio no para ver dónde lo hago mal sino qué es lo que hago y qué me distingue y que cosas puedo yo hacer diferentes o distintas que den los resultados que espero dar". 2:11 (24:25)</p>	<p>Los acontecimientos inusuales que han movilizado los conceptos de la entrevistada, están relacionados con experiencias de formación como los estudios de maestría y una investigación sobre los estilos pedagógicos de los docentes en los cuales ella ha participado.</p>		
3	<p>"Cuando yo inicié acompañamientos de prácticas, por ejemplo no hacía esa corrección colectiva con los estudiantes; yo hacía las observaciones, las correcciones y se las enviaba, qué pasaba? que cuando ellos me reenviaban esas correcciones yo veía que ellos interpretaban de otra manera mis preguntas, mis subrayados, mis anotaciones y yo decía pues es obvio, porque yo cuando corrijo estoy sola y ellos leen solos allá y de acuerdo a lo que entienden de ese comentario pues hacen las correcciones; entonces yo me empecé a dar cuenta (...), era mande el proyecto y vuélvalo y vuélvalo y mándelo y vuélvalo y recíballo, entonces yo decía: "Dios mío, estamos perdiendo tiempo" porque a mí me tocaba revisar el proyecto unas 10 veces hasta</p>	<p>Se puede ver como un incidente crítico la verificación de que reiterativamente los estudiantes no logran captar o comprender con claridad las observaciones o retroalimentación que la profesora hace a los trabajos de los estudiantes</p>		

ANEXO 8. EVALUACIÓN (E)				
ACONTECIMIENTOS INUSUALES (EI)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	que lo logran y a mí eso me estresa, entonces yo decía no, tengo que buscar una forma, pero no fue un hecho significativo si no que yo digamos en el proceso me empecé a dar cuenta de eso (...), porque entonces el estudiante también sentía, esta profe nos devuelve y nos devuelve el proyecto y nada; algunas veces yo escuchaba comentarios como "profe díganos como lo quiere para.." como que era darme gusto a mí". 3:16 (22:22)	de manera escrita. Se evidencia así, la importancia de la evaluación cara a cara en los procesos de práctica, además de las precisiones o aporte escritos que se hagan a los trabajos.		
4				
5	<p>"Una estudiante le dio un ataque de pánico y empezó a llorar, a llorar, a llorar y obviamente pues no pudo sustentar, a partir de eso yo decía: "miércoles ahora como voy a evaluarla a ella, si uno de los ítems es la sustentación del proyecto y obviamente no lo va a sustentar y no lo sustentó"; entonces yo decía bueno hasta qué punto me rijo de qué tanto habló en la exposición, en la entrega de campo, qué tanto manejo tiene y justamente es una estudiante que había venido muy juiciosa digamos en el proceso, muy asertiva en todo el procedimiento y justo en el momento de presentarlo no, entonces yo decía bueno será buscar entonces otro espacio para que sustente, pero por sacarle la nota". 5:6 (19:19)</p> <p>"Hice un poco lo que hizo mi profesora antes, con esferos de colores le señalé: "mira esto, mira cómo citas, léeme lo que está aquí escrito, léeme .. y qué entiendes de eso" –"ah profe creo que quedó mal" –"sí ves?, así lo leo yo, si tú misma no entiendes lo que escribes pues sí que menos un tercero que se supone debe quedar clarísimo el texto para poderlo comprender" (...). Pensé que la situación era más matemática que la redacción, porque era también la redacción de unas estadísticas, la envié con asesoría de una profesora que tiene aquí estadística, asistió solo una vez y efectivamente no siguió haciendo los ejercicios que la docente le había puesto". 5:10 (29:29)</p>	Incidentes que generan reflexión están relacionados con el déficit de conocimientos previos por parte de los estudiantes, que dificultan el aprendizaje o el desempeño práctico y con situaciones personales inesperadas o extraordinarias del estudiante, que impiden en un momento dado cumplir con los tiempos y criterios establecidos institucionalmente para evaluar determinado proceso de práctica.		
6	"Las instituciones no son, hay dinámicas y situaciones que uno no puede controlar porque se presentan situaciones de diferente índole, entonces a veces como que quisiera abarcar todo, pero hay veces que precisamente las situaciones institucionales o las dinámicas de los campos de práctica no dan para eso, entonces por ejemplo, resulta que el muchacho o la chica no pudo hacer su intervención, entonces como que a veces yo me afano mucho, "cuándo lo vas a hacer?" como para evaluar eso, pero entonces en un momento flexibilizarlo un poco, teniendo en cuenta las dinámicas de los campos de práctica en las instituciones, que en el momento a los estudiantes pues no les permite hacer ciertos procesos". 6:20 (32:32)	Un factor que se convierte en incidente crítico tiene que ver con las características y condiciones de los campos de práctica, donde situaciones generadas por estas condiciones impiden a los estudiantes realizar adecuadamente sus procesos de práctica. No obstante los profesores deben cumplir con el requisito de evaluación, lo cual genera conflicto por cuanto el estudiante ha visto afectada su intervención por		

ANEXO 8. EVALUACIÓN (E)				
ACONTECIMIENTOS INUSUALES (EI)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
		factores externos y sin embargo se debe asignar una calificación.		
7	<p>"En algún momento me pasó, no recuerdo si fue tal vez en una práctica o en algo que yo hice una evaluación y la nota. Al leer era totalmente contradictorio lo que yo le había escrito con la nota que había puesto, (...) y eso que en práctica tiene uno la opción que oye al coordinador, oye al estudiante, uno ha tenido de pronto momentos de poderlo ver en algunos procesos y ya uno sobre eso se sienta, siempre también me preocupa que lo que yo les escribo sea coherente con la nota que yo les estoy colocando, porque a veces uno después lee y uno dice esto que le escribí era como para menos nota o era para más". 7:12 (19:19)</p> <p>"Ver realmente si los estudiantes si están trabajando en grupo o no en los proyectos, entonces es tener uno también la capacidad en el momento de revisarlo saber si todos trabajaron o no trabajaron para poder poner una nota, porque ahí también a veces uno comete injusticias en eso; uno a veces termina calificándole a todos bien cuando uno sabe que hay estudiantes que no han participado por ejemplo en la elaboración del proyecto, si no que otros lo han hecho porque ahí si viene el cuento del cumplimiento en grupo entonces presionan y los estudiantes por no tener una mal nota pues terminan haciendo el trabajo de los otros compañeros". 7:14 (21:21)</p> <p>"Tuve un campo de práctica, me acuerdo que ya al final fue que los estudiantes me dijeron: "profe, es que hay una que casi no trabajó en esto", ella era la que imprimía, la que sacaba las fotocopias; y yo les dije: "pues en este momento lo lamento, ya estamos en cierre de práctica, ya todos quedaron con la misma nota, no es el momento de venirme a decir qué pasó con esa estudiante, yo ya no puedo hacer nada". 7:15 (21:21)</p> <p>"A pesar de que cada uno tuvo una evaluación, más que una evaluación, una función diferente, digamos que no fue tan fácil poder evaluarlas sabiendo que había una que yo sabía que no funcionaba tan bien y que al final pasó la práctica". 7:20 (23:23)</p>	<p>Una tensión evidente a la hora de evaluar es la que se genera entre la percepción cualitativa del proceso de práctica y la calificación cuantitativa que se da; a veces se percibe que no son coherentes y que una de ellas está desfasada respecto a la otra.</p> <p>Otro incidente crítico es la valoración de los trabajos grupales, en donde no todos los estudiantes aportan de la misma forma y algunos presionados por la evaluación, terminan asumiendo el trabajo de los demás; para los estudiantes esta situación, que aunque generada y patrocinada por ellos mismos, termina configurándose como "injusta" por la no correspondencia de la calificación con el aporte de cada uno.</p> <p>A ello se suma que en ocasiones además de las dificultades de desempeño de algunos estudiantes, los campos de práctica no ofrecen las condiciones para desarrollar un adecuado proceso de intervención.</p>		

ANEXO 8. EVALUACIÓN (E)				
ACONTECIMIENTOS INUSUALES (EI)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
8	"La maestría en evaluación hizo que reafirmara toda esa inquietud que yo tenía, de que no hubiera la evaluación, de que fuera como cuestionarme: uno tan atrevido ir a ponerle nota a los conocimientos de pronto de una persona y más que los conocimientos, a tomar medidas sin dar oportunidades, que llegó tarde ya no presenta, como ser tan radical en esa parte me parecía que a veces uno puede ser demasiado hasta injusto y como abusar ahí un poco del poder, eso me parecía que de eso no se trata la evaluación. Finalmente entonces creo que con Ana Elvira cuándo entra a decir, "ustedes qué se creen para estar evaluando" entonces como uno "a ver los dioses o..." aunque sí hay situaciones en que uno debe tener los criterios, pero tampoco ser como el verdugo y ese distanciamiento me parece que me enseñó mucho a ser muy horizontal". 8:16 (28:28)	La reflexión académica sobre el tema educativo y en particular sobre la evaluación, permitió a la profesora hacer un giro en su concepción sobre el tema y su papel como docente.		

EVALUACIÓN (E)				
TRANSACCION SIGNIFICATIVA (ET)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
1	"Me cuestiona mucho saber, poder identificar qué es lo que sucede en todos los procesos evaluativos porque si bien nosotros tenemos en el Programa unas pautas y unas directrices comunes, uno sabe que de manera pedagógica cada docente asume la evaluación según su criterio profesional, su formación, su carisma, bueno tantas otras cosas, pero evaluar en mi concepto también significa crecer, pero cómo ayudo yo al otro a crecer si también no lo estoy impulsando y no le estoy favoreciendo ciertos espacios entonces a mí sí me gustaría, cuando ellos dicen ese tipo de cosas, yo digo y entonces cómo los evalúan? simplemente se asigna la nota y ya y entonces donde está la visión de la otra persona que es el que ha vivido las quince semanas en su campo de práctica, entonces es más sobre eso como conocer, poder conocer qué es lo que pasa con la evaluación con los otros compañeros docentes, no se escucha o sí se escucha al estudiante, no se reconoce o sí se reconoce al estudiante". 1:10 (24:24)	Se identifican cuestionamientos o reflexiones en dos sentidos: el primero respecto a la forma en que cada profesor interpreta y desarrolla las orientaciones y criterios institucionales respecto a la evaluación. En ese sentido, habría unidad? Estaría ella actuando en consecuencia? El segundo, involucra una reflexión en cuanto al espacio de crecimiento personal que debe propiciar la evaluación y cómo se puede lograr si no se da una participación activa al estudiante en su propia evaluación.	Se destaca la reflexión sobre el papel del profesor, los tiempos que dedica al seguimiento de los procesos de aprendizaje y el tipo de relación que establece con el estudiante de cara a su evaluación. Se reevalúa la función de vigilancia y el ejercicio de poder que con frecuencia asume el docente frente a la evaluación de los estudiantes. Se recupera más bien, el papel formativo que entraña el proceso evaluativo y las condiciones de equidad y ética en que se debe dar. En ese sentido hay coincidencia en la importancia de recuperar el protagonismo del estudiante en el proceso, a partir de la búsqueda de mecanismos y estrategias que así lo posibiliten.	Una de las participantes pone de relevancia su reflexión acerca de los momentos de la evaluación y la importancia de ver el proceso globalmente, no fraccionado según los cortes previstos académicamente. Otra de las profesoras destaca también su reflexión acerca de la importancia de asumir la evaluación desde una perspectiva integral del estudiante, teniendo en cuenta sus diferentes dimensiones.
2	"Digo yo: "bueno qué pasa con los procesos de formación", en su momento creo que uno diría, lo más cómodo es que me pregunten y yo escoja respuesta y salimos y me den una nota y ya; pero ya hoy de cara a mi formación y a la formación que se acompaña, yo definitivamente sí valoro los que me llevaron y de alguna manera así no hayan sido mucho, me permitían, me llevaban a: analice, cuál es su punto de vista, mírese usted en su desarrollo personal, mírese usted como profesional, más en la lógica, ahí sí como digo yo que es una palabra muy de mi uso frecuente, más en la lógica de la intervención, en la lógica del trabajo". 2:4 (11:11)	Las reflexiones surgidas de las experiencias significativas de formación, giran en torno a dos temas: uno, los procesos de formación que están tras el hecho evaluativo y en ese sentido valora aquellos que posibilitan el crecimiento personal,		

EVALUACIÓN (E)				
TRANSACCION SIGNIFICATIVA (ET)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>"Reflexiones, uno en el estilo y no solamente en cómo lo hago sino desde dónde creo en lo que hago, eso ha sido bien importante; dos, reflexiones en cuanto al ser docente, no me hace ni saberlo todo ni me hace perfecta por lo tanto también con quien tengo la posibilidad de interactuar no lo sabe todo ni es perfecto. Eso ha hecho que me piense en que la gente también aprende como aprendo yo, entonces no puedo tener en la evaluación puntos definitivos y únicos y de ahí no nos podemos mover, sino más lecturas de construcciones; reflexiones en torno a ¿El orden es necesario? Y yo soy medio obsesiva en eso, pero ya no el orden que atropella, si no el orden que da eso que permite tener una estructura y que tiene un principio y que llega a un punto pero que no es camisa de fuerza, pienso que esas han sido las reflexiones interesantes que yo he podido hacer en esto y de manera muy especial, el respeto que el otro merece y en la relación que entramos a establecer no soy la más mala ni tengo que parecer la más estricta, más cruel, para generar en últimas aprendizaje, si no desde la amabilidad, pues yo soy muy querida, pero a la hora de calificar era terrible". 2:12 (27:27)</p>	<p>el análisis y mirarse desde la lógica de la intervención y el trabajo desarrollado. Y dos, el estilo y la perspectiva desde donde se ejerce la docencia y el sentido de ser docente.</p>		
3	<p>"En la medida que yo fui conversando con mis compañeros, con la misma coordinadora académica en su momento, me decían no necesariamente tienes que hacer una evaluación, previa pues, pregunta 1 a la 10 con respuesta A, B, C, complete sí? Al principio si yo veo mis exámenes, mis parciales eran muy de ese estilo, ya ahorita he transformado y puedo perfectamente evaluar de otra manera, (...); entonces digamos al principio, yo también era muy cuadrada en esa forma de evaluar para no salirme y para que me facilitara la calificación y para no tener que entrarle a justificar al estudiante cosas porque además uno como docente también le preocupa un poco perder esa autoridad de pronto o ese, si es como la autoridad en términos del saber, si el docente no sabe porque puso aquí mal o bien y no tiene cómo argumentar pues eso le quita credibilidad y autoridad frente al grupo; a mí me preocupaba eso". 3:11 (18:18)</p> <p>"Eso a mí me preocupaba, que el estudiante lo pusiera a uno en tela de juicio; entonces mis evaluaciones eran como muy que yo pudiera defenderme frente a eso, pero ya en la medida en que yo ya también me afiancé en lo que es ser docente digamos me di cuenta que soy buena para eso, que lo puedo manejar, que conozco cosas, (...) y la experiencia también ganada era importante; yo ya también adquirí seguridad y ya no me dio temor decirle al estudiante: bueno usted por qué cree que le calificó mal, y yo ya tenía más argumentos para decirles y otra cosa que aprendí es que si yo tengo que cambiar la nota la cambio". 3:12 (18:18)</p> <p>"Yo empecé a darme cuenta que esa corrección tenía que ser de forma colectiva, obviamente eso implicaba quedarme más tiempo en práctica y ahí yo entendí las horas que yo tenía que estar en práctica porque si yo le envío por correo el proyecto al estudiante pues cuando voy sencillamente miro tres cosas y es mucho más ágil la asesoría cuando yo me siento con ellos eso me implica las dos horas, las tres horas y me empecé a dar cuenta que eso sí es acompañamiento en práctica y no solamente como ir y mirar a ver que están</p>	<p>La experiencia y el aporte de los pares docentes se constituyen factores movilizados de reflexiones en torno a los mecanismos para evaluar, al rol del profesor en ese sentido y a las condiciones de tiempo y forma de hacer la evaluación.</p> <p>Se posibilitan así giros importantes hacia instrumentos de evaluación más flexibles y participativos, que incluyen la voz del estudiante en procesos de autoevaluación, transformando también en el profesor actitudes de superioridad, temor o inseguridad al ser interpelado por el estudiante respecto a su criterio para dar una determinada calificación.</p> <p>De la misma forma, se replantean los tiempos que el profesor dedica para evaluar la práctica y la forma impersonal de hacerlo cuando se restringe al envío por</p>		

EVALUACIÓN (E)				
TRANSACCION SIGNIFICATIVA (ET)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	haciendo por encima y chao". 3:17 (22:22)	correo electrónico de trabajos corregidos y no se hace además, una retroalimentación presencial con el grupo de estudiantes.		
4	"El acompañamiento, yo decía si el estudiante no está presentando avances, no entiende, hago una metaobservación, qué de mi desempeño docente está fallando, sería una autoevaluación, qué de mi desempeño docente está fallando frente al acompañamiento de los estudiantes y eso me lo preguntaba yo en esa noche, si estoy yendo a un campo de práctica solamente a inspeccionar, a auditar o estoy haciendo también modelamiento". 4:9 (27:27)	Del ejercicio como docente y de su papel en el espacio de la práctica de los estudiantes, reflexionando en cuanto a si su relación con el estudiante se restringe a inspeccionar o auditar su trabajo, o si está haciendo un acompañamiento para modelar y generar avances en su aprendizaje.		
5	"Una estudiante le dio un ataque de pánico y empezó a llorar, a llorar, a llorar y obviamente pues no pudo sustentar, a partir de eso yo les decía, "miércoles ahora como voy a evaluarla a ella, si uno de los ítems es la sustentación del proyecto y obviamente no lo va a sustentar y no lo sustentó". (...) Eso me hizo darme cuenta que no necesariamente por ejemplo en ítems como la sustentación, como esas situaciones sean las únicas para las cuales se tenga que sacar la nota, eso ha hecho como que mire también el proceso del estudiante durante todo el periodo de práctica, no por cortes, pues yo sé que por cortes toca, porque toca por la nota; pero también creo que hay que verlo como un todo y no como "en este primer corte estuviste, en este segundo corte y en este tercero..." no, sino integral porque hay situaciones que no van a permitir la evaluación del ítem como tal". 5:6 19:19)	Las situaciones particulares vividas por los estudiantes, generaron en la profesora, reflexiones en torno a tensión que se genera entre el hecho de evaluar momentos específicos del proceso o tener una visión global del mismo, donde los episodios puntuales que puedan presentarse en un momento específico de la evaluación no afecten significativamente el resultado y la calificación final del proceso de aprendizaje.		
6	"Hay dinámicas y situaciones que uno no puede controlar (...), entonces a veces yo quisiera abarcar todo, pero hay veces que precisamente las situaciones institucionales o las dinámicas de los campos de práctica no dan para eso, entonces por ejemplo, el muchacho o la chica no pudo hacer su intervención, entonces yo me afano mucho como que bueno, "cuándo lo vas a hacer", como para evaluar eso; pero entonces en un momento flexibilizarlo un poco teniendo en cuenta las dinámicas de los campos de práctica, que en el momento no les permite hacer ciertos procesos". 6:20 (32:32) "La evaluación no es solamente el poner una nota, implica muchos elementos de formación, educativos y de reflexión en todas las dimensiones del estudiante; entonces fue como reflexivo para mí el poder sentarme	Estas condiciones del contexto donde se dan los procesos de práctica y su incidencia en los resultados de la intervención de los estudiantes, lleva a pensar que la evaluación no es solo dar una calificación, sino que vincula elementos de formación y reflexión que involucra todas las dimensiones del estudiante		

EVALUACIÓN (E)				
TRANSACCION SIGNIFICATIVA (ET)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	y analizar un poco el sentido de la evaluación y la importancia de la evaluación, uno muchas veces, pues en el agite del trabajo, uno no se sienta a pensar todos esos aspectos de la evaluación o si los tiene entendidos implícitamente, pero fue como recoger todo eso". 6:28 (47:47)			
7	<p>"Sigue igual uno generando cuestionamientos frente al poner una nota y lo otro es que también digamos el aprendizaje en el campo ha sido también en el momento en el que los proyectos empiezan a ser grupales y eso va a generando otras problemáticas. (...) Uno a veces termina calificándole a todos bien cuando uno sabe que hay estudiantes que no han participado por ejemplo en la elaboración del proyecto, si no que otros lo han hecho". 7:14 (21:21)</p> <p>"Eso me hizo empezar, eso fue como recién empezando también a ser profesor de práctica, todas esas cosas me llevaron a que yo tenía que utilizar otras estrategias para poder también evaluar a los estudiantes y como te digo no ir a cometer injusticias con ellos en el momento de asignar una nota". 7:16 (21:21)</p> <p>"Yo decía, tiene que haber otra cosa, otra manera, porque desafortunadamente hay estudiantes que manejan muchas cosas y que manipulan muchas cosas; entonces a veces también a mí me lleva por ejemplo a cuestionarme, a cambiar la estrategia de práctica, también cuando yo sé que el estudiante no es tan buen estudiante, ni está desarrollando bien la práctica, pero el campo tampoco le proporciona todas las herramientas para desarrollar su función en la práctica". 7:20 (23:23)</p>	<p>La principal reflexión se da en torno a la justicia, en palabras de la docente, o correspondencia entre el desempeño del estudiante y la calificación dada, aún más cuando en ocasiones algunos campos de práctica no cuentan con las condiciones idóneas para el desarrollo de la práctica. Esta preocupación genera en la profesora la búsqueda de diferentes estrategias para evaluar los procesos de manera individual y grupal.</p>		
8	<p>"Esas confrontaciones siempre que lo cuestionan a uno y por ética ahora hace un año, dos años, me siento más armonizada en ese tema en donde ya hago los tres tipos de evaluaciones por lo general y veo que la evaluación simplemente fue un proceso de aprendizaje independientemente de la nota, que hay que darle también lado pero hago también los otros procesos, siempre hago, yo evalué algo, hago que ellos se autoevalúen y hablo mucho de la parte de autorregulación, de la parte ética de conciencia, de que aquí es una nota pero más adelante puede ser su puesto, la echan o lo echan, su vida, bueno eso lo hago y hacemos coevaluación". 8:9 (20:20)</p> <p>"La Maestría en Educación hizo que reafirmara toda esa inquietud que yo tenía, de que no hubiera la evaluación, de que no fuera como cuestionarme uno tan atrevido a ir a ponerle nota a los conocimientos de pronto de una persona y más que los conocimientos, a tomar medidas sin dar oportunidades, que llegó tarde ya no presenta, como ser tan radical en esa parte me parecía que a veces uno puede ser demasiado hasta injusto y como abusar ahí un poco del poder, eso me parecía que de eso no se trata la evaluación". 8:16 (28:28)</p>	<p>Las formas utilizadas para evaluar, han generado reflexiones en torno al criterio ético que debe mediar la evaluación de un estudiante, por cuanto esta no debe ser un espacio de poder para el profesor, sino un proceso reflexivo que no se termina en el momento presente, sino que lo capacite para afrontar la vida en otros momentos y espacios en los que se desempeñará en el futuro.</p>		

ANEXO 9. EVALUACIÓN (E)				
NUEVO SIGNIFICADO (ENS)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
1	<p>"Esta dinámica donde el estudiante es autónomo, me ha permitido a mí reconocer, que obvio, tengo que valorar el trabajo que él está haciendo y si alcanzó estos objetivos y si alcanzó estas metas, pues es porque también él ha puesto de su parte; entonces por qué yo no voy a reconocer y a valorar lo que él dice, que debe corresponderse en una nota, sin que eso sea lo más importante para mí, la nota, tengo que colocarla porque hay que entregarla. Es una forma de valorar todo el proceso por el cual él ha estado pasando, pero considero yo, que es mucho más el aporte, mucho más su experiencia, lo que él ha conocido, lo que él ha descubierto o ella ha descubierto durante el ejercicio de la práctica". 1:11 (26:26)</p> <p>"Porque finalmente estoy aquí es para formar, no estoy para dictar clase o algo así, si no para acompañar en un proceso de formación". 1:19 (45:45)</p>	<p>La evaluación debe valorar y reconocer el proceso vivido por el estudiante para llegar a determinado resultado; eso debe reflejarse en la calificación, que si bien debe entregarse, no es lo fundamental. Para la profesora, lo fundamental es lo aprendido en la práctica y el reconocimiento que el estudiante hace de esto.</p> <p>De otra parte, se define más claramente el papel del profesor como acompañante de un proceso de formación.</p>	<p>El principal elemento de convergencia está asociado a la comprensión de la evaluación como un proceso que contribuye a la formación del estudiante.</p> <p>Ello involucra entonces, la incorporación de diversas estrategias para acompañar el proceso de aprendizaje, una mirada diferente sobre la calificación, que integre lo cualitativo y lo cuantitativo, sin ser esto el eje o finalidad del proceso.</p>	<p>Dos elementos principalmente se evidencian como divergentes.</p> <p>El primero, es la consideración de las diferencias individuales en el proceso de evaluación; se podría decir, de los estilos de aprendizaje de cada estudiante.</p> <p>El segundo se relaciona con la perspectiva que la evaluación debería tener, en cuanto a la construcción del conocimiento a través de la práctica de formación profesional.</p>
2	<p>"Implica que la gente sepa las cosas desde donde tenga conocimientos, que tenga herramientas para hacerlo, pero de manera muy especial que crezca también como persona y como profesional, eso hace que la evaluación sea mucho más compleja porque es que eso no se registra, (...) entonces eso sí me hace mirarme de otra manera y siento que es más formativa, además porque esa evaluación me ha vuelto mucho más colaborativa con ellos, ya no soy la que va y vigila y controla y mira que si se esté haciendo sino me siento con ellos y construyo con ellos, porque se supone tengo otras herramientas y de ellos también aprendo". 2:9 (20:20)</p> <p>"Lo que hago es a partir del diálogo, conversamos teniendo como referente en el nivel de la intervención o en el método en el que está, con qué elementos debería contar y como qué lógicas debería ya tener allí presentes; unos dominios teóricos pero no desde la repetición si no desde el lugar que se le puede poner, es más desde ahí, y para mí la narrativa es muy, muy importante; lo escrito vale pero también la gente qué dice y qué hace; por eso ahora me gusta ir a verlas en acción, antes era más la docente del escritorio, de venga a ver qué ha hecho y muéstrame; ahora también hacemos un acompañamiento en esta parte, pero veámonos allá en el escenario qué es lo que hacemos. Pienso que tiene una idea muy desde lo formativo". 2:10 (22:22)</p> <p>"Reflexiones, uno, en el estilo y no solamente en cómo lo hago, sino desde dónde creo en lo que hago, eso ha sido bien importante; Dos, reflexiones en cuanto al ser docente, no me hace ni saberlo todo, ni me hace perfecta; por lo tanto, también con quien tengo la posibilidad de interactuar no lo sabe todo, ni es perfecto. Eso ha hecho que me piense en que la gente también aprende como aprendo yo, entonces no puedo tener en ese sentido en la evaluación puntos definitivos</p>	<p>La evaluación es un proceso formativo complejo, debe posibilitar el crecimiento personal y profesional, desde una perspectiva colaborativa profesor-estudiante, supera relaciones de vigilancia y control del profesor sobre el estudiante.</p> <p>En el caso de los procesos de práctica, se ubica en el nivel o método de intervención para determinar los dominios teóricos y prácticas que se deben alcanzar y a través del diálogo, las narrativas y el acompañamiento en el campo de práctica se evalúa el proceso desarrollado.</p> <p>Otro elemento que aparece como importante es la capacidad de reconocerse también en proceso y crecimiento como docente; esto hace que se puedan</p>	<p>En consecuencia, también se encuentran nuevos significados acerca del papel del profesor y de su relación con el estudiante: se destaca la superación de relaciones de vigilancia, supervisión y poder, hacia estilos de tipo colaborativo mediados por el respeto y el trato amable hacia el estudiante, donde se puede dialogar y llegar a consensos sobre el propio proceso de aprendizaje y evaluación.</p> <p>Un elemento final que aparece también en varias de las entrevistadas, es el asumir la evaluación, como un proceso que no solamente involucra a los estudiantes, sino que tiene implicaciones y genera</p>	

ANEXO 9. EVALUACIÓN (E)				
NUEVO SIGNIFICADO (ENS)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>y únicos y de ahí no nos podemos mover, sino más lecturas de construcciones; reflexiones en torno a ¿El orden es necesario? ¿Es necesario tener el orden? Y yo soy medio obsesiva en eso, pero ya no el orden que atropella si no el orden que da eso que permite tener una estructura y que tiene un principio y que llega a un punto pero que no es camisa de fuerza, pienso que esas han sido las reflexiones interesantes que yo he podido hacer en esto y de manera muy especial, el respeto que el otro merece y en la relación que entramos a establecer no soy la más mala ni tengo que parecer la más estricta, más cruel para generar en últimas aprendizaje, si no desde la amabilidad". 2:12 (27:27)</p> <p>"He venido encontrándome con eso y la evaluación no desde el interés de mirar a cuántos dejo y cuántos paso, si no con cuántos construyo; yo creo que esa es la evaluación, que es la más compleja porque implica poner mucho de mí, pero es la que siento que aporta mucho más a la formación real de estudiantes, porque vemos estudiantes muy buenos, digo buenos en las notas, con criterios muy bajos frente a su hacer profesional y pienso que es porque nos hemos quedado en el medir el conocimiento y no generar otro proceso de aprendizaje, creo que las evaluaciones nos tienen que dar para eso, pero eso implica movernos de la comodidad, de la zona del confort, de es más fácil llevar una prueba, es más fácil tener unas variables fijas, unos rasgos que se necesitan pero que no debería ser, si no la evaluación para proponer, para gestionar, para movilizar y eso es duro cambiar el chip pero se puede, es posible". 2:20 (39:39)</p>	<p>establecer relaciones de mayor calidad humana y amabilidad con los estudiantes.</p> <p>Una evaluación que construya implica ir más allá de cuánto sabe el estudiante y esto conlleva también procesos de transformación en los profesores respecto a sus manera de ver y asumir su práctica docente, de manera que la evaluación permita proponer, gestionar y movilizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.</p>	transformaciones también en su práctica docente	
3	<p>"Ya ahoritica yo he trasformado y puedo perfectamente evaluar de otra manera, puedo evaluar a través de un concurso, puedo evaluar a través del análisis de una película, (...) entonces si digamos al principio yo también era muy cuadrículada en esa forma de evaluar para no salirme y para que me facilitara la calificación y para no tener que entrarle a justificar al estudiante cosas". 3:11 (18:18)</p> <p>"Adquirí seguridad y ya no me dio temor decirle al estudiante, bueno usted porque cree que le calificué mal, y yo ya tenía más argumentos para decirles y otra cosa que aprendí es que si yo tengo que cambiar la nota la cambio, (...) yo les entrego sus evaluaciones, bien sea el examen de hoja o el análisis de la película o lo que sea y el estudiante dice: "profe yo creo que aquí usted no fue justa", yo antes me sentía como agredida, como que no, yo ya le puse esa nota y de malas; ya en este momento le digo: "bueno dime por qué, miremos, revisemos" (...).Ahoritica tengo la capacidad de sentarme con el estudiante y decir "bueno porque no te pareció, leamos la respuesta, saca tu cuaderno y miremos, acuérdate de la lectura" y me parece más enriquecedor con el estudiante eso, porque el estudiante dice al final "sí profe tiene razón yo no contesté lo que era, di una idea vaga" o a veces a mí me ha tocado decirle "sí, tienes razón, aquí hay ideas fundamentales". Antes me costaba eso porque sentía que con eso yo iba a perder autoridad o credibilidad ahora no, ahora si hay que cambiarle el puntico y si hay que subirle un poco más, listo lo hago sin problema pero ya es una cosa dialogada con el</p>	<p>Las reflexiones personales, han conducido a transformar algunos conceptos y criterios respecto a la evaluación, especialmente en lo referido a la participación activa del estudiante en la misma; el valorar y tener en cuenta el criterio y la opinión del estudiante frente a su propio desempeño, su forma de entender y desarrollar los procesos de práctica y sobre todo el enfocar el sentido de la evaluación hacia el desarrollo de la responsabilidad y la construcción de procesos de intervención que le permitan al estudiante su desempeño profesional de</p>		

ANEXO 9. EVALUACIÓN (E)				
NUEVO SIGNIFICADO (ENS)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>estudiante". 3:12 (18:18)</p> <p>"Yo empecé a darme cuenta que esa corrección tenía que ser de forma colectiva, obviamente eso implicaba quedarme más tiempo en práctica y ahí yo entendí las horas que yo tenía que estar en práctica, porque si yo le envío por correo el proyecto al estudiante, pues cuando voy sencillamente miro tres cosas y es mucho más ágil la asesoría. Cuando yo me siento con ellos, eso me implica las dos horas, las tres horas y me empecé a dar cuenta que eso sí es acompañamiento en práctica y no solamente como ir y mirar a ver que están haciendo por encima y chao. Entonces yo digamos en los primeros semestres me empecé a dar cuenta paulatinamente de que esa corrección colectiva era necesaria y me deje de estresar en términos de "tengo que enviarles eso por correo"; yo se los enviaba pero el día que iba a la asesoría me sentaba con ellos y les decía, "bueno cómo van con esto, cómo entendieron esto" y el estudiante valora mucho eso, le gusta mucho eso porque dice: "usted se sienta con nosotros, nos pregunta cómo lo pensamos, por qué escribimos eso y además, hay cosas en donde le decimos no tenemos ni idea", lo que yo te decía, yo paro y explico". 3:17 (22:22)</p> <p>"He aprendido en la evaluación a respetar el criterio del estudiante, a entender que el estudiante tiene un criterio, que a veces no es el mismo mío, que a veces difiere del mío y que a veces nos toca entrar a negociar, porque a veces el estudiante el criterio que tiene es totalmente, pues es su criterio, pero es equívoco es el que no es conveniente; ya ahí entra la experiencia de uno a decir: "si el chico hace esto, o lo formula así, o se va a frustrar, o no van a salir las cosas bien"; pero no es imponerle una cosa, no es decirle: "tiene que hacerlo así", si no es, "bueno mira, cuéntame cómo lo piensas hacer, por qué lo piensas hacer así, desde dónde te paraste" y desde ahí poder construir entre los dos y poder hacer los cambios porque a veces como que ellos, yo sentía que yo tenía que decirles cómo hacer las cosas y que eso era lo que estaba bien y pues no, no necesariamente; es decir, yo tengo una forma de ver y hacer las cosas, pero los estudiantes y en la práctica también eso es diferente, el estudiante tiene que desarrollar un criterio de acción profesional porque está solo, de quince a quince días que yo voy, el estudiante tiene que asumir esa responsabilidad, o sea que tiene que tener un criterio claro para hacer las cosas y si yo no le permito construirlo, pues va a depender siempre de alguien para hacer acciones". 3:21 (26:26)</p> <p>"La evaluación no solamente en el proceso recae sobre el estudiante, sino que al final también de alguna manera es una forma de evaluar mi desempeño, mi acompañamiento, mi manejo teórico, porque entonces cuál es la excusa si la práctica salió mal? Qué el estudiante no hizo y cuál era su función entonces? Entonces miren que ahí la práctica también es de doble vía, yo evalué a los estudiantes, pero de alguna manera, a través de ese proceso me evalúan a mí como docente". 3:27 (32:32)</p>	<p>manera autónoma cuando el profesor no está presente.</p> <p>El otro aporte fruto de la reflexión del rol docente, es la consideración de la evaluación como un proceso de doble vía, en donde no solamente es evaluado el estudiante, sino que también lo es el profesor, a través de los resultados y procesos desarrollados por sus estudiantes.</p>		

ANEXO 9. EVALUACIÓN (E)				
NUEVO SIGNIFICADO (ENS)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
4	<p>"Y entonces ahí es donde bueno uno dice, el papel mío como profesora es auditora o de acompañamiento y yo pienso que en la evaluación, es que la evaluación la vemos a veces como eso: juzgar y la evaluación tiene que ser también un componente de acompañamiento". 4:10 (27:27)</p> <p>"Asertividad y empatía con el estudiante, si soy asertiva con el estudiante y soy empática con el estudiante, comprendo también las situaciones pero también fijo el límite, o sea entiendo que estuviste enferma, entiendo que no pudiste desarrollar tal compromiso, (...) pero también tienes que cumplir con estos criterios ven y negociamos, si se hacen estas cosas de esa manera asertiva y empática yo le puedo poner un cero a un estudiante y él lo va a aceptar porque es justo, porque ya la docente de esa manera me hizo entrar o comprender que es la nota justa porque me faltó tal cosa, pero llegamos también a tales acuerdos (...). Una de las cosas que yo he aprendido en estos cuatro años, casi cuatro años, es que el hecho de que yo genere un proceso de consensos no significa que me coloque... es un juego entre simetría y asimetría, pero manteniendo el rol, no sé si soy clara, yo puedo jugar, puedo mantener mi rol de docente, bajar la simetría para comprender en esta relación empática y volver a subir y negociamos, hacemos consensos". 4:11 (33:33)</p> <p>"En la práctica la evaluación es un proceso y no un proceso de hoja, de lápiz y papel, como concebimos culturalmente la evaluación, sino de acompañamiento, de la cotidianidad, estamos evaluando también lo cotidiano en el campo de práctica, los sucesos que pasan también desde las relaciones interpersonales, desde la relación con el docente, con las figuras de autoridad, en el café (...). De pronto conceptualmente lo tengamos claro, pero en lo práctico se dificulta verlo como evaluación (...). La evaluación es un proceso no solamente de lápiz y papel y no solamente para emitir un juicio de las carencias del otro, sino también para acompañar ese proceso y también autoevaluarse uno en su papel de docente, no solo la evaluación, autoevaluación y coevaluación entre los estudiantes si no también mi papel de docente como está representado". 4:16 (44:44)</p>	<p>Los nuevos significados surgidos del proceso reflexivo acerca de la propia praxis profesoral, se relacionan con el sentido de la evaluación y las condiciones en que se debe dar.</p> <p>Respecto al sentido, el nuevo significado es el de acompañamiento</p>		
5	<p>"Eso me hizo darme cuenta que no necesariamente por ejemplo, en ítems como la sustentación, como esas situaciones sean las únicas para las cuales se tenga que sacar la nota, eso ha hecho como que mire también el proceso del estudiante durante todo el periodo de práctica, no por cortes, pues yo sé que por cortes toca, porque toca por la nota, pero también creo que hay que verlo como un todo y no como "en este primer corte estuviste, en este segundo corte y en este tercero..." no, si no integral porque hay situaciones que no van a permitir la evaluación del ítem como tal". 5:6 (19:19)</p> <p>"Aprendí desde la práctica que cada uno es una caja de herramientas, cada uno lleva una cajas de herramientas y al grupo de práctica a veces los trato así, entonces yo sé que todo el mundo no sabe martillar, yo sé que todo el mundo no es líder, yo sé</p>	<p>Las experiencias como docente y la reflexión de las mismas, permite a la profesora identificar que en el proceso de evaluación del grupo, es importante tener en cuenta las particularidades de cada estudiante en cuanto a sus habilidades, destrezas y su propio proceso de aprendizaje. Esto se puede relacionar con el identificar y tener</p>		

ANEXO 9. EVALUACIÓN (E)				
NUEVO SIGNIFICADO (ENS)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	que todo el mundo no es bueno en logística entonces es empezar como identificar la habilidad de cada uno y decirle bueno tú no eres muy líder entonces pongámosle alguna tarea que fortalezca su liderazgo a ver cómo nos va o potencializar cada una de sus habilidades". 5:8 (21:21)	en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes y articularlos a los procesos de evaluación.		
6	<p>"Antes lo veía como muy práctico, pero entonces ahora puedo relacionarlo con aspectos de investigación y realmente dejarle al estudiante, o sea, la importancia de que a partir de esa práctica, esa intervención, es que se puede desarrollar conocimiento y producir conocimiento; entonces, que no solamente es hacer y aprender una serie de situaciones operativas (...), que al contrario, hay que agarrarla y generarle también eso al estudiante que ahí es un espacio importante, además para la formación de él, para que aprenda ciertas habilidades, que pueda ver un poco más allá y que de ahí puede generar pensamiento reflexivo, analítico y generar conocimiento y que empiece a relacionar la práctica con la investigación". 6:14 (26:26)</p> <p>"La evaluación no es solamente el poner una nota, implica muchos elementos de formación, educativos y de reflexión en todas las dimensiones del estudiante". 6:28 (47:47)</p>	<p>Más allá de la calificación, la evaluación debe permitir evidenciar la articulación que el estudiante hace de la intervención en la práctica con la investigación, como una forma de generar conocimiento en Trabajo Social.</p> <p>La evaluación abarca diferentes dimensiones y debe ayudar al estudiante a generar un pensamiento reflexivo y analítico que permita superar una visión puramente operativa del espacio de práctica, hacia una visión de construcción de conocimiento en torno a la intervención profesional.</p>		
7	<p>"Eso fue como recién empezando también a ser profesora de práctica, todas esas cosas me llevaron a que yo tenía que utilizar otras estrategias para poder también evaluar a las estudiantes y como te digo, no ir a cometer injusticias con ellos en el momento de asignar una nota. Eso lo aprendí y la otra también que aprendí, es que cuando los estudiantes empiezan a tener esos problemas en el campo solicito que a cada uno le asignen un proyecto independiente con eso me permite a mí también medir, poder evaluar al estudiante de acuerdo a su rendimiento en el campo y lo que está haciendo en las prácticas; eso es para que realmente el estudiante asuma la responsabilidad". 7:16 (21:21)</p> <p>"Yo he utilizado esas dos estrategias: una es que cuando veo que en el proyecto alguna no trabaja, pues simplemente cada una me manda un proyecto y yo sobre eso califico; después una de ellas integra el proyecto para presentarle al campo un proyecto; (...) y lo otro, es también asignarles funciones diferentes en el campo, con eso me permite hacer una evaluación individual de cada una de las personas y que cada una tenga un proceso y que sobre eso ello vaya aprendiendo". 7:17 (21:21)</p>	<p>La evaluación se va configurando como un proceso de acompañamiento que incorpora diferentes estrategias para precisar el avance y los resultados de la intervención y aprendizaje del estudiante.</p> <p>Estos elementos involucran la asignación individual de funciones y trabajos académicos, el diálogo y reflexión permanente de su proceso, con el estudiante, sus compañeros de grupo y con el coordinador de</p>		

ANEXO 9. EVALUACIÓN (E)				
NUEVO SIGNIFICADO (ENS)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>"Yo pienso que más que ser un proceso de quién se va a quedar o no se va a quedar, en ese sentido pienso que para mí la evaluación se ha vuelto más un proceso de reflexión y aprendizaje del estudiante y creo que debe ser de esa manera. Como yo les digo a los estudiantes cuando estoy evaluando: para mí es tan importante que usted aprenda, que aplique lo que usted aprendió en sus materias, en su parte de fundamentación teórica, pero también para mí es importante y son retos, que usted maneje bien las relaciones, que usted conozca cuáles son los conductos, que haga un buen manejo de relaciones con sus compañeras, que deje de ser tímida y aprenda a hablar en grupo (...); porque yo considero que uno como profesor tiene una responsabilidad en lo que se llama la formación integral del estudiante y yo creo que uno tiene que evaluar todo eso en el momento de un estudiante en práctica (...). Por eso siempre hago la autoevaluación de ellos, digamos que eso fue un valor que yo le incluí a la evaluación, un valor agregado (...), entonces ahí vendríamos la heteroevaluación, la autoevaluación y la evaluación que hace el coordinador, para mí también es fundamental". 7:23 (25:25)</p> <p>"Yo tengo por principio cuándo estoy oyéndolos y están presentando algo, de no empezar a reprocharles cosas delante de los coordinadores y de los compañeros, le hago preguntas y ese tipo de cosas pero no de hacerlos quedar mal delante de la gente cuando ellos están hablando porque no me parece. Si yo hablo de un proceso formativo, no creo que eso sea parte de un proceso formativo, yo después lo llamo y le digo, mira fueron estas fallas, yo a veces también intervengo y trato de arreglar lo que él está diciendo pero después hago un llamado cuando estemos ya en la evaluación en general, pero no el momento porque no me parece que uno tenga que gritarlo, regañarlo o decirle "usted como está diciendo eso", porque hay otras personas y no me parece que para el estudiante eso sea tan positivo." 7:24 (25:25)</p> <p>"Al evaluar uno a los estudiantes, uno también se evalúa, no es solamente la evaluación hacia ellos. Yo a veces les digo algunas cosas y digo bueno, yo eso no lo hago y se los estoy exigiendo a ellos; entonces yo creo que eso también lo lleva a uno, a una evaluación también como a nivel profesional y como persona. Entonces yo le digo, usted tiene que ser juiciosa en los informes, entregar las carpetas; yo digo: en mi vida no lo hago. Eso también me permite ver que yo tengo que mejorar cosas; o sea, si yo le estoy exigiendo a él, sea organizado, lleve estas cosas, yo también lo tengo que hacer en mi trabajo, porque (...) es como la incoherencia entre lo que yo les digo y lo que hago". 7:42 (46:46)</p>	<p>práctica, el trato respetuoso al estudiante en todos los escenarios, evitando la agresión verbal o la descalificación frente a otras personas.</p> <p>Como criterios de evaluación, además de la apropiación de conocimientos y su articulación con la práctica, están la capacidad de establecer relaciones asertivas con los demás, el desarrollo y crecimiento personal.</p> <p>Esto implica también incluir procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p> <p>Otro aspecto que se destaca es la evaluación como un proceso que involucra también la autoevaluación del profesor en su papel como formador.</p>		
8	<p>"Esas confrontaciones siempre lo cuestionan a uno y por ética ahora hace un año, dos años, me siento más armonizada en ese tema en donde ya hago los tres tipos de evaluaciones por lo general y veo que la evaluación simplemente fue un proceso de aprendizaje independientemente de la nota, que hay que darle también lado pero hago también los otros procesos. Siempre que yo evalúo algo, hago que ellos se</p>	<p>Procesos de evaluación más éticos, de autoevaluación y autorregulación, más ajustados a los procesos personales, implican</p>		

ANEXO 9. EVALUACIÓN (E)				
NUEVO SIGNIFICADO (ENS)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>autoevalúen y hablo mucho de la parte de autorregulación, de la parte ética, de conciencia de que aquí es una nota pero más adelante puede ser su puesto, la echan o lo echan, su vida; bueno, eso lo hago y hacemos coevaluación". 8:9 (20:20)</p> <p>"Cuestionarme, uno tan atrevido a ir a ponerle nota a los conocimientos de una persona y más que los conocimientos a tomar medidas sin dar oportunidades: que llegó tarde, ya no presenta, como ser tan radical en esa parte me parecía que a veces uno puede ser demasiado hasta injusto y como abusar un poco del poder. Me parecía que de eso no se trata la evaluación (...) aunque sí hay situaciones en que uno debe tener los criterios, pero tampoco ser como el verdugo y ese distanciamiento me parece que me enseñó a ser muy horizontal". 8:16 (28:28)</p> <p>"Eso también me ha hecho como replantear y eso me ha funcionado, porque soy cercana a los estudiantes, pero sin pasar el límite de que entonces no entiendan por qué esos procesos o por qué esa nota, o por qué deben seguir mejorando, o por qué devolví o por qué otra vez a corregir, cierto? Entonces me parece que eso genera más empatía con los estudiantes". 8:17 (28:28)</p> <p>"Entenderlo ahora como un proceso de aprendizaje y de construcción mutua y permanente en un nivel así como muy cercano y eso también permite que sea objetivo en ciertas cosas y que también la estructure un poco más en lo que es cualitativo y lo que es cuantitativo y en los criterios de por qué es cualitativo y por qué es cuantitativo, sin perder de vista ahí al ser, digamos que esos son los cambios". 8:18 (30:30)</p> <p>"Es un tema como apasionante y que está todo todavía por construir en el tema de evaluación, sobre todo de aperturas mentales a otras formas de buscar lo significativo, aprendizaje significativo, más que aprendizaje memorístico; entonces me parece que hacia allá debe ir también la evaluación y valido totalmente la evaluación cuantitativa también que no se debe confundir jamás, sino que deben estar muy a la par las dos y ahí vamos ganando peso con la cualitativa, con la argumentación y en postura". 8:30 (47:47)</p>	<p>un estilo de relación más humana con el estudiante que supere relaciones de poder; la evaluación se concibe así, como un proceso de construcción mutua y permanente, que posibilita aprendizajes significativos y puede tener criterios de valoración cualitativos y cuantitativos, que se complementan entre sí.</p>		

ANEXO 10. ESTILOS DE APRENDIZAJE (A)				
SEGÚN EL TIPO DE INFORMACIÓN: SENSITIVOS (AS1)- INTUITIVOS (AI2)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
1			Se evidencia que en general no se tiene presente qué tipo de información captan con mayor preferencia los estudiantes.	
2				
3				
4				
5				
6				
7	<p>"Es también decirle, "bueno usted hizo este plan de trabajo, entonces ahora preséntemelo en una diapositiva o traiga el cronograma y nos vamos a sentar con la coordinadora para mirar usted cuales fueron los avances, qué metas se han cumplido y cuáles no se están cumpliendo" (...). El también tiene que medirse en cómo presentar el informe, por ejemplo, a mí me parece que el aprendizaje importante también en medir el tiempo para presentar un informe ejecutivo, las diapositivas mismas cómo las construye, cómo las presenta, que realmente reflejen lo que él ha hecho". 7:30 (30:30)</p> <p>"Yo pienso que el estudiante tiene que empezar a desarrollar toda la autonomía y no ser tan paternalistas con los estudiantes. En la medida en el que el coordinador los suelta un poco y ellos tienen que solos también empezar a buscar las cosas, creo que eso les genera mayores herramientas para el aprendizaje". 7:36 (42:42)</p> <p>"Sé diferenciar cuando un estudiante se puede dejar suelto y genera mayor autonomía y cuando también requiere mayor cierto control, pero yo creo que en la medida que el estudiante tiene que esforzarse y no encuentra todo tan fácil, creo que se hace que el estudiante también desarrolle otro tipo de habilidades y digamos que uno empieza a darse cuenta cuál es el que puede hacer eso y vamos hablando con los coordinadores también para que los dejen (...). Se han visto los resultados tan positivos porque los chicos de verdad asumen el liderazgo, van y buscan las cosas, gestionan". 7:37 (42:42)</p>	<p>En la experiencia de la profesora ha encontrado que el estudiante aprende más cuando se escucha, por ejemplo en una exposición o sustentación de su práctica; cuando debe organizar su información en presentaciones visuales: cuadros, diapositivas...</p>	<p>Pareciera, sin embargo que para las participantes es más significativo el contenido sensitivo de tipo visual y auditivo.</p>	
8	<p>"Yo vi que su nivel no estaba para lo que necesitaba ni la institución, ni para el semestre en que estaba y entonces empecé como el proceso con ella individual, "mira te falta esto, hagamos esto, pásame esto, trabájame bibliografía", trabajos elementales, me sentaba con ella hasta cómo construir las ideas, qué iba a hacer, bueno muchísimas cosas de esto y no había gran avance (...); después, como no había avance, entonces volví a hablar con ella, cada 8 días, cada 15 días y entonces ya le toqué hasta la parte personal, "¿Qué te pasa? ¿Sí te gusta esto? ¿Por qué estás desmotivada? ¿Cómo te ha ido en las otras? ¿Por qué no fluyes? ¿Qué más necesitas? ¿Qué te duele?"; bueno como que ya en la parte personal si estaba pasando por alguna situación, ahí salen cosas, verdades, mentiras, bueno volvemos a hacer otro ejercicio de acompañamiento y entonces finalmente por ahí está un asomo de que sí". 8:27 (43:43)</p>	<p>La profesora ha explorado la dimensión emocional de los estudiantes tratando de conectar ahí su experiencia de aprendizaje, sin embargo, si bien logró cercanía con el estudiante, esto no se tradujo en un mejor aprendizaje.</p>		

ANEXO 10. ESTILOS DE APRENDIZAJE (A)				
SEGÚN EL TIPO DE ESTÍMULOS PREFERENCIALES: VISUALES (AV3) – AUDITIVOS (AV4)				
ENT	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
1			Como estímulos preferenciales, las profesoras convergen en que los de tipo auditivo son mayormente recordados. La explicación, el texto escrito, la discusión, ofrecen según las participantes, mejores resultados de aprendizaje.	No obstante la preferencia por los estímulos auditivos, el complemento con los estímulos visuales, aporta según una de las participantes, mayores resultados de aprendizaje.
2	<i>"Para mí la narrativa es muy muy importante, lo escrito vale pero también la gente qué dice y qué hace". 2:10 (22:22)</i>	La narrativa se presenta como una forma de explicitar el aprendizaje logrado por el estudiante y de generar reflexión en torno a su proceso.		
3	<i>"Algo que a mí me ha funcionado mucho, es eso que yo te decía de sentarme con ellos, de que yo les explique: yo les hago esquemas, no sencillamente lea la guía, siga la guía, pero es que a veces la guía, es una guía pero no lo es todo; entonces ellos y me lo han manifestado y me agradecen mucho que yo me sienta con ellos a eso, que bote ideas con ellos". 3:26 (32:32)</i> <i>"La estudiada con mi mamá era en esos términos era bueno qué entiende usted, cómo lo explica, cómo lo dibujaría, cómo lo haría, diga un ejemplo".</i>	La profesora identifica que a través de gráficos y esquemas los estudiantes interiorizan con mayor claridad las indicaciones o procedimientos a seguir. Discutir con ellos lo que han comprendido y construir ideas colectivamente, facilita el aprendizaje		
4				
5	<i>"Generalmente alrededor de esas palabras equivocadas había un dibujo y son cosas que alrededor de señalar la equivocación, se reflexionaba o se relacionaba más bien, alrededor de una imagen; entonces empezábamos a decir, "uy no, ya frente no porque acuérdate el muñequito que nos puso de la frente, entonces frente no". Ella nos enseñó a no escribir "la madre del usuario", si no la "mamá del usuario", entonces nos colocaba el dibujito de la mamá para que nos acordáramos que en la redacción se veía mucho mejor "la mamá" que "la madre del usuario", entonces ella nos decía que a que nos sonaba esa palabra, "uy no, sí como de la calle, como si le estuvieran echando la madre, tal cual", entonces ella, "sí ven? eso mismo se lee acá"; entonces nos hacia un dibujito de la mamá, entonces palabra por palabra íbamos mejorando la redacción (...). Alrededor de eso eran nuestras correcciones y utilizaba esferos de colores, de hecho yo utilizo esferos de colores a partir de eso". 5:1 (6:6)</i> <i>"Siempre estaba la docente ahí, entonces siempre hacíamos cualquier cosa: "profe de esta manera?", por ejemplo, "hagan esto"; siempre lo teníamos como muy sobre el papel; no usábamos muchas cosas de enviar por correo sino todo impreso, así se gastara la cantidad de papel que fuera los informes se hacían primero impresos como una tesis, hacían los comentarios y se devolvían". 5:3 (9:9)</i> <i>"Ella nos hacía todo verbal, la evaluación verbal, cojan lo que puedan pero nada escrito, nada. Entonces como éramos también varias, pues cada una decir lo que podía entender, pero entonces se volvía un rollo porque ya cuando nos tocaba redactar, (...) cada una entendió una cosa diferente, entonces como "ay cómo así, ella no quiso decir tal cosa", "no, pero te acuerdas que ella dijo" (...); entonces cada una lo que pudiera coger. Eso me pareció una forma de evaluación a mi parecer inapropiada". 5:2 (8:8)</i>	A partir de experiencia personal, la profesora identifica que el uso de dibujos, las anotaciones sobre el texto y el uso de diversos colores para explicar o señalar las observaciones, le ha facilitado el aprendizaje y utiliza estas mismas estrategias visuales con sus estudiantes. Por el contrario lo que solamente se verbaliza más fácilmente se olvida o se tiende a generar diversidad de significados, lo que no permite un aprendizaje efectivo. El tipo de información sensitiva se capta a través de estímulos visuales y auditivos como los señalados; el estudiante capta mejor su propio proceso cuando debe sustentar, cuando se escucha a sí mismo y escucha a sus compañeros.		

6			
7			
8			

ANEXO 10. ESTILOS DE APRENDIZAJE (A)				
SEGÚN LA FORMA DE ORGANIZAR LA INFORMACIÓN: <i>INDUCTIVOS (AI5) - DEDUCTIVOS (AD6)</i>				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
1	<p>"Un informe de gestión por ejemplo nos permite evidenciar la relación teoría-práctica y los avances de un proyecto a nivel cuantificable digámoslo así, el mismo proyecto en sí con cada uno de sus capítulos le permite a uno realizar este seguimiento; yo soy una docente que siempre les recomiendo a los chicos hacer diarios de campo; a mí me gustan los diarios de campo, no solo por el registrar el día a día de los sucesos, de las acciones, sino porque en el diario de campo hay una partecita que se llama la estrategia metodológica y la estrategia metodológica definitivamente da cuenta de su intervención profesional, porque ahí usted debe hablar técnica, debe hablar de un concepto que está referido al tema que hoy trabajó". 1:8 (20:20)</p> <p>"El docente siempre hacia muchísimo énfasis en la parte conceptual, si el estudiante no tenía, si yo como estudiante no tenía claro el porqué de mi ejercicio práctico no servía de nada que yo hiciera los 50 talleres que había que hacer en el semestre, siempre nos cuestionaban sobre eso, si estábamos haciendo una intervención grupal, "¿Qué es el trabajo social de grupo? ¿Cuál es la metodología? ¿Cuáles son las técnicas?"</p>	<p>La profesora privilegia la organización de la información de manera deductiva y para ello el uso de los diarios de campo permite al estudiante identificar qué principios teóricos y metodológicos soportan las acciones de práctica y justificarlas a partir de ello</p>	<p>Es evidente que para las entrevistadas la forma deductiva de organizar la información, es más pertinente para lograr procesos de aprendizaje en la práctica.</p> <p>Partir de los conceptos, de los fundamentos teóricos e iluminar con ellos la intervención en campo, favorece según las participantes, el proceso de apropiación de conocimientos y desarrollo de habilidades en práctica.</p>	<p>Solamente para una de las entrevistadas, la forma inductiva de organizar la información es más pertinente en práctica.</p> <p>Partir de la experiencia e iluminarla con lo teórico, según la entrevistada, puede aprovechar mejor la experiencia de campo para generar experiencias de aprendizaje significativo.</p>
2	<p>"Conversamos teniendo como referente en el nivel de la intervención o en el método en el que está, con qué elementos debería contar y como qué lógicas debería ya tener allí presentes; unos dominios teóricos pero no desde la repetición, sino desde el lugar que se le puede poner, es más desde ahí. 2:10 (22:22)</p> <p>"Converso con los estudiantes sobre las propuestas que ellos hacen primero, que les doy todo el valor, y segundo bueno, conversemos por qué nos estamos parando desde aquí, cuando digo que estoy desde un enfoque en particular qué dice el enfoque y qué da cuenta de eso que yo propongo en el plan de trabajo, más desde póngale sentido a las cosas". 2:14 (29:29)</p> <p>"Porque privilegiaban eso, que se tuviese unos, más que conceptos, unos dominios teóricos sobre tantos temas que veíamos. Digamos que eso como en el bachillerato, en la universidad tuve de todo, el que privilegiaba el que se supiera al pie de la letra lo que era, como el que esperaba que se diera el análisis y el del análisis creo que era de los de mayor dificultad"</p>	<p>El diálogo en torno a la intervención parte de los elementos teóricos que debería manejar en el nivel de práctica y desde allí se analiza la experiencia; se trata de identificar qué soporte teórico hay en la intervención, qué dominios tiene el estudiante y cómo los aplica en su práctica.</p>		
3	<p>"Se fijaban mucho en la articulación teórico-práctica, pues uno formulaba un proyecto y tenía que hacer unas sesiones dependiendo del nivel en el que uno estuviera de práctica (...); también en las sesiones, nos molestaban mucho, porque digamos bueno, "usted qué va a hacer con esta familia, por qué este instrumento, de dónde sale,</p>	<p>El punto de partida está en los principios, en las orientaciones respecto a los procedimientos y soportes teóricos que se deben tener en cuenta, para luego hacer la</p>		

	<p>cómo está amarrado todo esto que usted hace a la problemática", era muy importante la fundamentación. Era muy provechoso el hecho de que siempre nos exigieran esa parte teórica, es decir, como que nunca nos dejaban hacer una acción sin antes haber presentado una fundamentación y que nosotros supiéramos cómo eso tenía que ver con lo que estábamos trabajando; entonces en ese orden de ideas, a mí eso me parecía muy provechoso; además hacíamos una cosa que se llamaban seminarios y trabajábamos en esa parte con los contenidos, entonces como que eso era muy interesante porque uno le hallaba sentido, recordaba temas, uno mismo tenía que presentar esos seminarios". 3:3 (8:10)</p> <p>"Hago ejercicios como de sustentación, donde cada estudiante me dé cuenta de la acción, de lo que está haciendo, para mirar el dominio, el lenguaje, el conocimiento de lo que se está haciendo (...), ahí uno se da cuenta de que estudiante está haciendo las cosas bien, tiene conocimiento y una cosa que me parece interesante también es el informe de gestión porque como es individual y tiene que hacer una parte analítica y una descriptiva (...), es dar cuenta de lo que yo he hecho a través de un lenguaje técnico, teórico, o la articulación". 3:23 (29:29)</p> <p>"Los estudiantes aprenden cuando uno les exige que den cuenta de lo que están haciendo (...), de cómo entienden la problemática que están abordando, el sujeto que están abordando, de cómo lo entienden obviamente desde la teoría, porque uno puede entenderlo desde una postura muy subjetiva, yo creo que ellos aprenden cuando uno les exige esa comprensión y esa aprehensión de lo que están haciendo. (...) Yo me he dado cuenta que si desde el principio yo les exijo esa fundamentación ellos empiezan a trabajarla y van aprendiendo cosas nuevas". 3:24 (32:32)</p> <p>"Vengo haciendo una cosa que se llama "seminarios en práctica", que es un poco que ellos traigan la teoría nuevamente a la práctica, porque por ejemplo, uno dice los de quinto ya trabajo social de caso lo dominan al derecho y al revés pero resulta que no, hay cosas que no las tienen tan claras, que de pronto no las recuerdan (...); el seminario hace que el estudiante recuerde lo teórico y lo traiga a la práctica y en la práctica es mucho más útil para ellos porque entonces empezamos a hacer las relaciones, bueno "eso cómo lo puedes aplicar con el caso que asignaron, eso que tú me dijiste, acá dónde lo tengo, aquí en el caso, qué te faltó de eso teórico aquí". 3:25 (32:32)</p>	<p>aplicación en el desarrollo de la práctica, ya sea para elaborar los documentos de soporte o para llevar a cabo la intervención.</p> <p>La experiencia personal de tener primero toda la fundamentación teórica y luego llevarla al ejercicio de práctica fue de provecho para la profesora, por lo que ella privilegia este tipo de acciones con sus estudiantes a través de seminarios, lecturas, discusión y sustentación teórica, previa a la intervención en el campo de práctica.</p> <p>Para la profesora, el aprendizaje se ha dado si el estudiante tiene una claridad y soporte teórico sólido en cada una de las acciones desarrolladas. Los instrumentos utilizados para planear y evaluar la práctica son apoyo para evidenciar la aplicación de los conceptos teóricos en la intervención.</p>	
4			
5	<p><i>"Una metodología buena podría llegar a ser por ejemplo, iniciar con la práctica y relacionarlo con la teórica, no la teórica con la práctica, es decir por ejemplo que inicien su práctica, lo digo por el campo que actualmente lo tengo, de grupo por ejemplo, ven las situaciones de grupo y entonces les digo "¿Qué tipo de grupo han visto? "Estos, estos, estos y estos" –"listo de lo que tenemos aquí, a qué correspondería eso?"; no según la teoría, qué tipos de grupos vamos a conformar, no, al revés, primero conozcamos el contexto y</i></p>	<p><i>Para la profesora, es más asertiva una organización de la información de manera inductiva, donde se parte de lo vivido en la práctica, del contexto encontrado en el campo de práctica, de las características de la población y a partir de ello propiciar en el</i></p>	

	<i> miremos ahí sí, qué tipos de grupo son los que aplican acá, igual lo del enfoque, "¿Qué enfoques conocen?" Listo, "Estos, estos, estos"; listo, a partir de la realidad de la institución y de los usuarios que ustedes tienen, qué enfoque creen que se podría manejar". 5:9 (27:27)</i>	<i> estudiante el análisis de qué conceptos o fundamentación teórica es más pertinente o se evidencia en esa realidad. La articulación se hace desde la práctica a la teoría.</i>		
6				
7				
8				

ANEXO 10. ESTILOS DE APRENDIZAJE (A)				
SEGÚN LA FORMA DE PROCESAR Y COMPRENDER LA INFORMACIÓN: SECUENCIALES (AS7) - GLOBALES (AG8)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
1				
2	"Yo privilegiaba, cuidaba mucho del orden, de la organización, de las cosas que en últimas son como muy de mi estilo, me importaba ver evidencias o sea que cómo estaban las evidencias era lo que me daba a mi cuenta del desempeño, claro tenía en cuenta y sigo teniendo en cuenta todos los elementos del componente de desempeño personal y profesional pero yo los hacía como de manera muy lineal, qué dice la característica y de eso qué haces que yo pueda verificar en un instrumento". 2:7 (16:16)	La profesora promueve una forma secuencial para lograr que el estudiante procese y comprenda la información; en ese sentido sigue una secuencia lineal.	En los procesos de procesamiento y comprensión de la información, las profesoras privilegian la secuencia para ilustrar paso a paso lo que se puede mejorar y en qué debe profundizar el estudiante. En consecuencia, el aprendizaje es también el resultado de un proceso de requiere cumplir una secuencia para que el siguiente paso sea satisfactorio.	
3	"En los primeros semestres me empecé a dar cuenta paulatinamente de que esa corrección colectiva era necesaria y me dejé de estresar en términos de "tengo que enviarles eso por correo", yo se los enviaba pero el día que yo iba a la asesoría yo me sentaba con ellos y les decía "bueno, cómo van con esto, cómo entendieron esto" y el estudiante valora mucho eso, le gusta mucho eso porque dice "usted se sienta con nosotros, nos pregunta cómo lo pensamos, por qué escribimos eso y además, si hay cosas en donde le decimos no tenemos ni idea"; yo paro y explico, aquí hay una guía que nos dan entonces yo les digo bueno, "¿qué dice la guía? Y ¿eso que dice la guía, dónde está acá en el proyecto, cómo lo interpretan?". 3:17 (22:22)	Referido al procesamiento de la información, la profesora diferencia los niveles de los estudiantes, promoviendo en los primeros semestres de práctica una forma más secuencial, dado que los estudiantes requieren mayor dirección y esto les da más seguridad; mientras que con los estudiantes de último semestre la comprensión de los procesos se da de una manera más globalizante, la linealidad de la secuencia se diluye y se da paso a la comprensión de la complejidad e integralidad del proceso de intervención.	Se destaca también la secuencia en cuanto al nivel de práctica y condiciones académicas de los estudiantes.	
4	"Los de quinto son estudiantes que están muy acostumbrados (...) a que el profe les diga qué es lo que tienen que hacer, cómo lo tiene que hacer, cuándo lo tiene que hacer, cómo lo tiene que entregar y en práctica ellos tienen que ser mucho más autónomos, entonces adquirir esa autonomía en práctica a los de quinto les cuesta, (...) ellos no han formulado un proyecto digamos en toda su estructura (...), todavía se les ve dificultades en la redacción, esa articulación teórico-práctica en términos de la redacción, también como ellos quieren colocar la teoría primero y después, como que creen que eso es como seccionado y entonces esa parte con los de quinto implica mucho más retroalimentación, implica mucha más asesoría en términos de cómo hacer las cosas; los de octavo como ya han pasado por varios procesos de práctica, (...) me centro más en otros aspectos, digamos especializados de acuerdo al campo de práctica, a ellos les puedo exigir mucha más profundidad, mucha más articulación". 3:19 (26:26)			

ANEXO 10. ESTILOS DE APRENDIZAJE (A)				
SEGÚN LA FORMA DE PROCESAR Y COMPRENDER LA INFORMACIÓN: SECUENCIALES (AS7) - GLOBALES (AG8)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
5	"Siempre estaba la docente ahí, entonces siempre hacíamos cualquier cosa, "profe de esta manera?", por ejemplo, "hagan esto"; siempre entonces lo teníamos como muy sobre el papel". 5:3 (9:9)	Para la profesora el ir paso a paso en el proceso de aprendizaje facilita la apropiación de los conocimientos; percibe que el estudiante necesita asegurarse que va cumpliendo correctamente cada momento del proceso.		
6				
7	"Cuando se presenta el proyecto, (...) creo que eso le permite a él fortalecerse y defender un proyecto que él va a hacer (...). Lo mismo cuando hacemos los avances, es también decirle "bueno usted hizo este plan de trabajo, entonces ahora presétemelo en una diapositiva o traiga el cronograma y nos vamos a sentar con la coordinadora para mirar cuales fueron los avances, qué metas se han cumplido y cuáles no se están cumpliendo"; que él le vea la validez de haber hecho un plan de trabajo y cómo es que uno va midiendo los avances en la práctica. Y ya pues el informe final (...) es volver a presentarlo al coordinador y a otras personas de las institución". 7:30 (30:30)	Se han identificado resultados de aprendizaje positivos cuando se sigue una secuencia en el proceso: un primer momento de planeación, puesta en marcha, sustentación, etc. El dar cuenta de cada momento del proceso genera mayor apropiación por parte del estudiante y le ayuda a tener una mejor comprensión del mismo.		
8	"Empecé como el proceso con ella individual, "mira te falta esto, hagamos esto, pásame esto, trabájame bibliografía", trabajos elementales, me sentaba con ella hasta cómo construir las ideas, qué iba a hacer, bueno muchísimas cosas de esto y no había gran avance y sin embargo el grupo la arrastraba, y después como no había avance entonces volví a hablar con ella, cada 8 días, cada 15 días y entonces ya le toqué hasta la parte personal "¿Qué te pasa? ¿Sí te gusta esto? ¿Por qué estás desmotivada? ¿Cómo te ha ido en las otras? ¿Por qué no fluyes? ¿Qué más necesitas? ¿Qué te duele?" Bueno como que ya en la parte personal sí estaba pasando por alguna situación". 8:27 (43:43)	La profesora ha tratado de hacer un seguimiento permanente y secuencial en casos de dificultad de aprendizaje, sin embargo los resultados no han sido los esperados en términos de mejora del proceso de práctica. Este seguimiento que se ha acompañado en la comprensión de la emocionalidad del estudiante no ha generado un aprendizaje significativo.		

ANEXO 10. ESTILOS DE APRENDIZAJE (A)				
SEGÚN LA FORMA DE TRABAJAR CON LA INFORMACIÓN: ACTIVOS (AA9) -REFLEXIVOS (AR10)				
ENT	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
1	<p>"Recuerdo positivo, en cambio sí lo tengo de algunos profesores que nos evaluaban más en cuanto al análisis, qué comprendió, cómo entendió usted el tema y eso me parece muy positivo". 1:1 (6:6)</p> <p>"Yo no tengo que decirles mándenme el diario de campo porque ya se pactó eso desde el primer semestre y ahí está, todos los martes ya cuando yo abro el correo está ahí y la planeación de los talleres supremamente organizada, entonces sirvió muchísimo, además que uno habría podido decir "mire esto se va a comitè no sé qué", pero era una cosa que yo sabía que podía manejar y me siento hoy muy tranquila de verlas como las estoy viendo y sé que hice un buen trabajo con ellas". 1:17 (41:41)</p> <p>"Lo que me evaluaban desde la crítica, desde la reflexión, es algo que siempre me ha quedado; entonces creo que eso lo marca a uno dentro de su formación y su vida como estudiante". 1:20 (47:47)</p>	<p>A partir de la experiencia personal de la profesora, ella privilegia un tipo de aprendizaje que se basa en la reflexión sobre los hechos y las situaciones.</p>	<p>Sobre la forma de trabajar con la información, es claramente perceptible que los dos estilos son ampliamente valorados por las profesoras.</p> <p>Inicialmente el estilo activo es muy pertinente por cuanto la práctica exige una acción específica y es en ella donde se van a desarrollar los procesos de aprendizaje y la posterior evaluación del estudiante.</p>	
2	<p><i>"No falta el que quisiera que se le evaluara de otra manera, más en lo que hace, en lo que me puede mostrar, que también funciona pero no es mi interés ahora y hay quien no les gusta mucho que los pongamos a reflexionar, les gusta que se les ponga a repetir". 2:19 (37:37)</i></p> <p>"Ya hoy de cara a mi formación y a la formación que se acompaña, yo definitivamente sí valoro los que me llevaron y de alguna manera, así no hayan sido muchos, me permitían, me llevaban a: analice, cuál es su punto de vista, mírese usted en su desarrollo personal, mírese usted como profesional, más en la lógica, ahí si como digo yo que es una palabra muy de mi uso frecuente, más en la lógica de la intervención, en la lógica del trabajo". 2:4 (11:11)</p> <p>"La que me obligaba, "bueno analícese, mire, proponga, con qué no se queda de esto que estamos ofreciendo, qué cambiaría"; cuando uno de estudiante siempre es, "esto va así, por este camino debe seguir y si es un docente que te lo está diciendo pues por ahí debe ser". En su momento yo decía, "ay pero por qué no me dice qué hacer", hoy en día valoro que me haya permitido no hacer todo lo que ella decía, sino que me haya dado mi lugar ahí. Pienso que son de las experiencias que más me formaron y le dieron sentido a mi lugar en mi ejercicio profesional". 2:5 (11:11)</p> <p>"Puedo decir que quienes hacían ese otro tipo de evaluación que me generaba tanta angustia porque ya no era solo repetir, si no pensarme de otra manera, de las personas que lo recibí así, siento que tenían ese interés de formar, no solamente de entregar información sino de formar, de generar una conciencia crítica, de que se tuviera criterio; de ahí yo sí puedo decir que lo logré evidenciar, ahora lo valoro". 2:6 (14:14)</p> <p>"Aprenden más desde la reflexión, desde el acompañarles a hacer las cosas, en el darles lugar a ellos; no solamente tienen que hacer esto, esto y esto, para que las cosas funcionen así y podamos resolver estos asuntos, sino cómo es que creemos</p>	<p>Aunque la profesora percibe que en ocasiones los estudiantes prefieren que se les indique qué hacer, ella prefiere utilizar la reflexión para que los estudiantes organicen la información, propongan, analicen, generen criterio y desde allí piensen su intervención.</p>	<p>La discusión de problemáticas y alternativas de solución, la gestión y movilización de recursos, la planeación y el desarrollo de actividades, colocan este estilo de aprendizaje en un lugar preponderante.</p> <p>A la vez, la acción es permanentemente reflexionada para evidenciar avances, buscar estrategias y alternativas frente a las dificultades y lograr así, incorporar nuevos aprendizajes.</p>	

ANEXO 10. ESTILOS DE APRENDIZAJE (A)				
SEGÚN LA FORMA DE TRABAJAR CON LA INFORMACIÓN: ACTIVOS (AA9) -REFLEXIVOS (AR10)				
ENT	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	que funciona mejor, entonces a mí se me ocurre esto y he tenido ahora la costumbre más de "tu propones, yo miro y sobre eso conversemos" antes era más "tu propones, yo reviso, quito lo que no sirve y te digo cómo es que se hace", porque no había ese cerremos el círculo, porque las dos tenemos la posibilidad". 2:15 (31:33)			
3	<p>"Los estudiantes aprenden cuando uno les exige que den cuenta de lo que están haciendo (...), que den cuenta cómo entienden la problemática que están abordando, el sujeto que están abordando, cómo lo entienden obviamente desde la teoría, porque pues uno puede entenderlo desde una postura muy subjetiva, yo creo que ellos aprenden cuando uno les exige esa comprensión y esa aprehensión de lo que están haciendo". 3:24 (32:32)</p> <p>"La estudiada con mi mamá era en esos términos era bueno qué entiende usted, cómo lo explica, cómo lo dibujaría, cómo lo haría, diga un ejemplo". "Ella decía, "bueno listo por ejemplo sacaste aceptable, mira tuviste estos errores acá en estos puntos, qué pasó" sí? " no, no me acordé , se me olvidó, no sé" y entonces "listo saca el libro, saca el cuaderno, recuerda, no sé qué, apréndelo y mira aquí estos errores, esto se escribe así, esto está mal,"</p>	Para la profesora, los estudiantes aprenden mejor cuando se les exige fundamentar la acción, cuando se privilegia el análisis, y se pide su comprensión sobre determinada situación.		
4	<p>"La crónica decía, dificultades presentadas con el grupo, entonces la docente decía, "bueno, ante esta dificultad tú que propones", entonces uno también decía, "bueno propongo tal cosa" y entonces la docente decía, "mira, eso que tú estás pensando sí es oportuno y además esto". 4:4 (13:13)</p> <p>"Yo les digo a ellos: ustedes han visto muchas cosas, entonces voy a exigir mucho más de ustedes en este espacio, al final del semestre los estudiantes, al principio con las mismas dificultades del semestre anterior, los llamo y les digo, pilas porque estoy viendo repetición de lo mismo que vi el semestre anterior, qué vamos a hacer, qué sugieren, qué dificultades tienen; ellos empiezan a levantar las notas de una manera muy buena y al final del semestre me dicen los dos, que me a mí me pareció súper emocionante, me dicen: profe gracias por habernos dejado porque no estábamos preparados para llegar a un espacio de práctica ya real". 4:14 (39:39)</p>	La reflexión sobre su propio proceso, sus dificultades y aciertos, así como la generación de propuestas de mejora por parte del mismo estudiante, genera mayor aprendizaje y aceptación constructiva de los resultados positivos o negativos del proceso de aprendizaje.		
5				
6	"Ellos aprenden más en lo vivencial, en que sea una orientación reflexiva y que le genere autorreflexión, auto reconocimiento de sus fortalezas y sus debilidades, o sea, ellos no van a aprender en una evaluación, me puso un 5 o un 1, pero no sé por qué y que eso no sea un resultado de un seguimiento y de un acompañamiento. Si es una nota que salió de la nada o simplemente está ahí pues no va a generar aprendizaje, la nota que genera aprendizaje es la que le genera reflexión y saben que es resultado de acompañamiento y de seguimiento". 6:25 (43:43)	La profesora ha evidenciado que sus estudiantes aprenden mejor cuando la evaluación y el acompañamiento en práctica están aunados a espacios de autorreflexión y diálogo en torno al proceso de aprendizaje, donde el estudiante identifica		

ANEXO 10. ESTILOS DE APRENDIZAJE (A)				
SEGÚN LA FORMA DE TRABAJAR CON LA INFORMACIÓN: ACTIVOS (AA9) -REFLEXIVOS (AR10)				
ENT	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
		sus fortalezas y debilidades para generar acciones de mejoramiento.		
7	<p><i>"Fue una práctica que nos aportó mucho, de llegar allá, buscar el sitio, hacer la investigación, entregar unos resultados sobre eso, creo que eso fue un aprendizaje porque igual uno pues combinaba, era un tema más de comunidad, pero combinaba la parte de investigación, entonces en eso era también como aplicar algunas cosas, digamos que la formación también fue muy desde lo reflexivo, desde lo analítico, entonces nosotros también con las compañeras discutíamos sobre lo que estábamos haciendo el trabajo allá". 14:5 (12:12)</i></p> <p><i>"Creo que es más valioso cuando el estudiante tiene que formular unas propuestas en el campo porque eso le implica al estudiante tener que indagar, tener que mirar que elementos debe tener esa propuesta, redactarla y creo que eso es un mayor aprendizaje para él". 6:26 (28:28)</i></p> <p><i>"El otro momento es ver los avances en lo que ellos hacen en la práctica, que es presentar, bueno ahí si ya uno tiene evidencias porque es mirarlos en el campo sobre lo que ellos tienen que ir desarrollando en cuanto a instrumentos, de lo que hacen del taller, de lo que ellos van desarrollando; creo que eso es mucho más productivo, me parece que aprenden más con eso, porque eso viene también a nivel individual algunas cosas y lo tienen que construir (...), entonces me parece que es un aprendizaje y el informe final también es un aprendizaje para el estudiante porque ahí si tiene que construir el informe". 7:28 (30:30)</i></p> <p><i>"Ahí si hay una mayor construcción, les cuesta mucho trabajo poder plasmar todo lo que ellos han hecho en esos informes, pero creo que ahí si hay un aporte de los estudiantes y me parece que eso los forma mucho también en como presentar los informes". 7:29 (30:30)</i></p> <p><i>"Cuando se presenta el proyecto, (...) es un momento para que el estudiante se mida cómo presentar un proyecto, ahí hay preguntas de las personas que asisten y creo que eso le permite a él fortalecerse y defender un proyecto que él va a hacer (...). Lo mismo cuando hacemos los avances, es también decirle, "bueno usted hizo este plan de trabajo, entonces ahora preséntemelo en una diapositiva o traiga el cronograma y nos vamos a sentar con la coordinadora para mirar cuáles fueron los avances, qué metas se han cumplido y cuáles no se están cumpliendo"; que él le vea la validez de haber hecho un plan de trabajo y cómo es que uno va midiendo los avances en la práctica. Y ya el informe final, (...) es volver a presentarlo al coordinador y a otras personas de las institución y él también tiene que medirse en cómo presentar el informe. A mí me parece aprendizaje importante también en medir el tiempo para presentar un informe ejecutivo, las diapositivas mismas cómo las construye, cómo las presenta, que realmente reflejen lo que él ha hecho".</i></p>	<p>Para la profesora la forma en que mejor aprenden los estudiantes en la práctica es en la acción. Cuando deben acercarse a la comunidad, formular propuestas de trabajo, realizar informes de avance del proyecto, gestionar, sustentar su práctica ante diversos auditorios, discutir en grupo las ideas.</p> <p>Ante las dificultades de aprendizaje, asignar tareas específicas, lecturas, acompañarlo en el campo de práctica y observarlo en la actividad.</p> <p>A medida que el estudiante avanza está en capacidad de asumir nuevos liderazgos incluso con sus mismos compañeros, donde con la práctica va incorporando nueva información, que les permite mayor autonomía y el desarrollo de nuevas habilidades.</p>		

ANEXO 10. ESTILOS DE APRENDIZAJE (A)				
SEGÚN LA FORMA DE TRABAJAR CON LA INFORMACIÓN: ACTIVOS (AA9) -REFLEXIVOS (AR10)				
ENT	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>7:30 (30:30) <i>"Cuando alguno tiene una dificultad en el aprendizaje, entonces en las visitas que yo hago cada quince días, me siento con él y empezamos a trabajar; digamos que yo a ese tal vez le dedico más tiempo, por ejemplo le sugiero lecturas, a veces le digo, bueno voy a dejarte este ejercicio y me mandas al correo o en la próxima vuelvo y reviso lo que hiciste, o voy con él o lo acompaño más en el momento de estar en el campo, de estar en algunas actividades para poder irlo orientando en eso". 7:33 (38:38)</i></p> <p><i>"Uno de los compañeros va con ellos y de alguna manera, lo acompaña y también como que lo orienta (...), tiene su acompañamiento y su compañero de ir a la visita y por lo menos orientarle alguna cosa; es un poco también valorar también esa capacidad de los chicos y que ellos se vayan volviendo maestros de los otros de alguna manera (...); yo pienso que tiene que ser un trabajo en equipo y que entre todos se pueden ayudar, yo les digo: "en la medida en que todos ayuden el proyecto va a ser más exitoso". 7:35 (40:40)</i></p> <p><i>"Yo pienso que el estudiante tiene que empezar a desarrollar toda la autonomía y no ser tan paternalistas con los estudiantes; en la medida que el coordinador los suelta un poco y ellos tienen que solos empezar a buscar las cosas, creo que eso les genera mayores herramientas para el aprendizaje". 7:36 (42:42)</i></p> <p><i>"En eso también sé diferenciar cuándo un estudiante se puede dejar suelto y generar mayor autonomía y cuándo también requiere mayor, cierto control; pero yo creo que en la medida que el estudiante tiene que esforzarse y no encuentra todo tan fácil, se hace que el estudiante también desarrolle otro tipo de habilidades y uno empieza a darse cuenta cuál es el que puede hacer eso y vamos hablando con los coordinadores también para que los dejen que ellos vayan (...) y hemos visto (...) los resultados tan positivos porque los chicos de verdad asumen el liderazgo , van y buscan las cosas, gestionan (...); creo que esa es una cosa positiva en el aprendizaje de los estudiantes". 7:37 (42:42)</i></p>			
8	<p><i>"Trabajos individuales, entonces a ellos los remito a los formatos, de diarios de campo, de cada uno de los métodos, como muy juiciosamente (...). Inclusive a veces me tomo el trabajo de cómo están construyendo y entonces, mándenme los aportes con copias que están haciendo al proyecto (...); me cuido de tener la evidencia de que no hacen los procesos, de que no dan respuesta con los trabajos mínimos que se solicitan y dos si me lo permiten hacemos trabajo individual ya para nivelarlo". 8:24 (38:38)</i></p> <p><i>"Buscar la nivelación de todo el grupo no es tan fácil, pero por lo general hay quien lidera y entonces nivelar a los otros, empodero a los de octavo para que alonen, como parte de su función que apoye ese proceso". 8:25 (38:38)</i></p> <p><i>"Siempre hablo con ellos, y doy la oportunidad, "mira</i></p>	<p>La forma en que la profesora promueve el aprendizaje y la evidencia es a través de la elaboración de documentos de soporte donde los estudiantes sustentan su aprendizaje. Estos documentos pueden ser elaborados grupalmente, pero en casos de dificultades de aprendizaje se privilegia la elaboración individual.</p> <p>También ha visto</p>		

ANEXO 10. ESTILOS DE APRENDIZAJE (A)				
SEGÚN LA FORMA DE TRABAJAR CON LA INFORMACIÓN: <i>ACTIVOS (AA9) -REFLEXIVOS (AR10)</i>				
ENT	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	está pasando esto, el campo está pensando mejor ni vuelvas, está esta situación”, trato de describirles la situación que se está dando, luego cuál es como el sentir que nos genera, o sea me preocupa, me entristece, me desconcierta esta situación porque a este nivel deberíamos estar en esto, el ideal es este y luego les hago la petición: “mira, si no mejoramos en estos quince días yo reporto a proyección social que está pasando esto”; y siempre guardo mis evidencias, en situaciones así, actas y demás”. 8:26 (41:41)	importante la reflexión, sobre todo ante circunstancias adversas para que el estudiante valore su proceso y proponga estrategias de mejora.		

ANEXO 11. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
PAPEL DEL DOCENTE (PD)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
1	"Están un poco cohibidos, pero yo me encargo de generar un ambiente de tranquilidad y amabilidad, colocando unas normas y unas pautas de tal manera que el espacio sea de diálogo, no es un espacio ni de ofensas ni nada de esto porque sería como jugar al famoso banquillo y de eso no se trata, se trata es más de que compartamos de una manera muy amable y muy respetuosa lo que queremos decirle al otro en pro de su formación". 1:13 (30:30)	La profesora promueve un ambiente favorable de tranquilidad y amabilidad que facilite el diálogo tanto en los espacios co y heteroevaluación.	El principal aspecto de convergencia está orientado hacia el papel de orientador y formador que cumple el docente de práctica.	Como elemento divergente se puede anotar la consideración del profesor como experto que no puede equivocarse y debe mantener una imagen de superioridad y control ante sus estudiantes.
2	"Y pues igual la que me obligaba, "bueno analícese, mire, proponga, con qué no se queda de esto que estamos ofreciendo, qué cambiaría"; cuando uno de estudiante siempre es "esto va así, por este camino debe seguir y si es un docente que te lo está diciendo pues por ahí debe ser". En su momento yo decía, "ay pero por qué no me dice qué hacer", hoy en día valoro que me haya permitido no hacer todo lo que ella decía sino que me haya dado a mi lugar ahí. Pienso que son de las experiencias que más me formaron". 2:5 (11:11) "Quienes hacían ese otro tipo de evaluación que me generaba tanta angustia, porque ya no era solo repetir si no pensarme de otra manera; de las personas que lo recibí así siento que tenían ese interés de formar, no solamente de entregar información, sino de formar, de generar una conciencia crítica, de que se tuviera criterio; de ahí yo sí puedo decir de que lo logré evidenciar, ahora lo valoro". 2:6 (14:14)	El papel de la docente se enfoca a formar el criterio y la conciencia crítica del estudiante, no solo a recibir información, sino a decidir frente a su propio proceso.	Las entrevistadas destacan rasgos como la capacidad de establecer relaciones interpersonales con los estudiantes, mediadas por el respeto, el diálogo, el reconocimiento de sus capacidades y la valoración de sus avances en el proceso formativo. También se destaca la capacidad de hacer un acompañamiento personal y grupal, acorde a los procesos particulares y necesidades de cada uno.	Esta concepción guarda relación con la postura que se refiere a que en profesor recae exclusivamente la responsabilidad de calificar a los estudiantes,
3	"Algo que a me ha funcionado mucho, es eso que yo te decía de sentarme con ellos, de que yo les explique, yo les hago esquemas, no sencillamente lea la guía, (...) entonces ellos y me lo han manifestado, me agradecen mucho que yo me siento con ellos a eso, que bote ideas con ellos, porque a veces el docente también se limita a que como ellos son los que tienen que hacer, entonces yo no les puedo aportar, no les puedo decir cosas porque como todo tiene que provenir de los estudiantes y pues no, yo puedo hacer equipo con ellos". 3:26 (32:32) "La evaluación no solamente en el proceso recae sobre el estudiante, sino que al final también de alguna manera es una forma de evaluar mi desempeño, mi acompañamiento, mi manejo teórico; porque entonces cuál es la excusa si la práctica salió mal, que es que el estudiante no hizo y cuál era su función entonces?. Miren que ahí la práctica también es de doble vía, yo evalúo a los estudiantes pero de alguna manera, a través de ese proceso me evalúan a mí como docente". 3:27 [(32:32) "Al final siempre me dan gracias por la exigencia, porque digamos que eso sí es una característica en mí y creo que lo mencionaba desde antes, me parece que hay que exigir, hay que exigir con amor, con cariño, con respeto, pero hay que exigir al estudiante, no se puede ser laxo con él porque entonces el estudiante se descara. Claro esa exigencia tiene que ser digamos respetuosa, tiene que ser desde el diálogo, pero al final me dicen "profe, esa exigencia nos permitió aprender"". 3:28 (35:35) ""Profe usted es diferente aquí en práctica que en la clase" y digamos que yo trato de mirar, si es que tengo	La profesora promueve un trabajo en equipo, siendo parte activa del mismo y siguiendo el ritmo y las demandas que el proceso del grupo van señalando. También ella es evaluada en su rol docente de acuerdo al aporte que hace al proceso formativo de sus estudiantes. Esto no desliga la exigencia que como docente hace del proceso de los estudiantes.		

ANEXO 11. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
PAPEL DEL DOCENTE (PD)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>dos caras o qué, pero no, es el rol; yo creo que la diferencia es el rol que uno juega a cada lado, es decir mira, en la práctica mi rol no es del que dirige el proceso si no los que llevan la batuta son los estudiantes, uno entra a asesorar y a garantizar que eso que ellos plantean pues tenga una lógica y se pueda llevar a cabo, mientras que en la clase quien lleva la batuta soy yo, claro uno le puede permitir a los estudiantes construir y todo, pero quien lleva las riendas de la clase soy yo, quien conoce el syllabus, quien conoce el tema soy yo y eso hace que mi postura sea diferente y la cantidad de estudiantes, no es lo mismo manejar 3 o 4 estudiantes al evaluar, que tú puedes hacer una evaluación casi que cara a cara, que tener 25 estudiantes al mismo tiempo". 3:29 (35:35)</p> <p>"Mi rol en la práctica, es más de asesor sientoy, como de un acompañamiento, que se diferencia mucho de mi rol en clase, (...) porque en el aula casi que el estudiante está pendiente de lo que uno le vaya a decir, cómo se lo vaya a decir, cómo se lo vaya a transmitir, casi que en el aula el estudiante depende de uno porque en el aula el estudiante viene a aprender lo que el profesor tiene preparado, lo que el profesor determina de acuerdo a un syllabus, mientras que en la práctica el estudiante ya tiene unos aprendizajes y lo que está haciendo es ponerlos en práctica, entonces ahí digamos también el rol del docente de alguna manera cambia, porque una cosa es asesorar y acompañar y otra cosa es dictar clase, para mí digamos es algo que es diferente; casi que en la práctica yo les digo a mis estudiantes el trabajo de uno como docente depende del trabajo que ellos hagan, de lo que ellos avancen, mientras que en la clase el trabajo del estudiante depende de lo que uno prepare, si uno llega a la clase desprovisto, pues el aprendizaje será más limitado, mientras que en práctica yo necesito para que ellos aprendan que ellos trabajen en cosas, que hagan el proyecto, que planeen la sesión, que piensen la estrategia y a partir de eso trabajamos, entonces me parece que el rol en las prácticas del docente, el rol es diferente". 3:31 (18:18)</p>			
4	<p>"Si soy asertiva con el estudiante y soy empática con el estudiante, comprendo también las situaciones pero también fijo el límite, o sea entiendo que estuviste enferma,(...) pero también tienes que cumplir con estos criterios ven y negociamos; si se hacen estas cosas de esa manera asertiva y empática yo le puedo poner un cero a un estudiante y él lo va a aceptar porque es justo porque ya la docente de esa manera me hizo entrar o comprender que es la nota justa porque me faltó tal cosa, pero llegamos también a tales acuerdos.(...) Una de las cosas que yo he aprendido (...), es que el hecho de que yo genere un proceso de consensos no significa que me coloque, es un juego entre simetría y asimetría, pero manteniendo el rol, no sé si soy clara, yo puedo jugar, puedo mantener mi rol de docente, bajar a la simetría para comprender en esta relación empática y volver a subir y ya negociamos hacemos consensos". 4:11 (33:33)</p> <p>"En ese octavo dice: entre mis mejores estudiantes está fulanito, fulanito y Ginna; de ahí, los ejercicios y todas las cosas que yo hacía para la clase yo me sentía buena y él resaltaba los procedimientos positivos, no lo negativo; yo me acuerdo que él</p>	<p>Se tiene la tendencia de asumir el rol de experto que debe dar un concepto evaluativo siempre acertado y libre de subjetividades. Este papel sigue presente en muchos casos y genera inseguridad a los profesores en el momento de evaluar; en consecuencia con frecuencia se introducen formas de evaluación tipo test o similares, que en su concepto, disminuyen el riesgo de subjetividad.</p> <p>Por otra parte, la experiencia reflexionada ha</p>		

ANEXO 11. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
PAPEL DEL DOCENTE (PD)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	subrayaba y decía, esto está bien y esto está bien y esto está bien". 4:15 (42:42)	movilizado cambios hacia la búsqueda de consensos profesor-estudiante, que permitan una evaluación más asertiva.		
5	"En la evaluación tengo en cuenta por ejemplo, cómo inicia, por eso me interesa saber, digamos que se presenten, conocerlos un poquito más, las expectativas y demás que tienen frente al campo e ir diciendo por ejemplo uno de los criterios es ver la evolución, (...) creo que desde que uno conozca un poquito más del estudiante, se acerque un poquito más al estudiante de lo que uno se acerca en la teórica, me ha permitido hacer ese tipo de evaluación y decir ha avanzado, se ha estancado o ha retrocedido tanto en su formación personal como en la profesional". 5:12 (23:23)	El papel del profesor está relacionado también con generar un ambiente de cercanía, que logra a través del conocimiento personal de los estudiantes en cuanto a expectativa, situaciones personales particulares, dificultades, entre otros aspectos.		
6	"Hay que llevar un acompañamiento mucho más específico y el profesor también debe tener mayor habilidades y abordaje del nivel, porque si un profesor no maneja el nivel con estudiantes de quinto pues va a ser más difícil (...); en los de octavo digamos que esa práctica toca empujarla porque ya el cansancio y ya la saturación que tienen en un momento ya no quisieran desarrollar práctica". 6:21 (34:34) "Ellos me decían, "profe es que usted es más dura para poner un 5",(...) es que el 5 se los dejo casi siempre para el final y pues obviamente cuando se lo merecen no pues 5 por 5, entonces a veces hay estudiantes que digamos "no es que profe es que usted es como muy psicorígida en eso, muy metodológica". 6:26 (45:45)	El rol de orientador del proceso exige que el profesor tenga dominio del nivel de práctica. Que tenga la capacidad de alentar a los estudiantes en los momentos de cansancio o desánimo, a la vez que un nivel de exigencia alto.		
7	"Para mí siempre hacer una evaluación (...) era poner una nota, o sea yo siempre me he cuestionado cómo le coloco, a pesar de que uno digamos tiene en cuenta unos elementos para colocar la nota, pero para mí si es el 4.5 si es el 4.0, eso me genera mucha zozobra de si realmente estoy siendo como tan objetivo al momento de calificar". 7:11 (19:19) "Siempre me preocupa que lo que yo les escribo sea coherente también con la nota que yo les estoy colocando, porque a veces uno se encuentra, como te digo, a veces uno después lee y uno dice, esto que le escribí era como pa' menos nota o era para más; siempre me preocupa el tener que poner un número de nota, (...) eso me genera como angustia y que realmente sea objetiva y lo que realmente este colocando sea como asertivo en el proceso que el estudiante lleve". 7:12 (19:19) "En el momento en el que los proyectos empiezan a ser grupales eso va a generando otras problemáticas, ver realmente si los estudiantes sí están trabajando en grupo o no en los proyectos; entonces es tener una capacidad en el momento de revisarlo saber si todos trabajaron o no trabajaron para poder poner una nota porque ahí también a veces uno comete injusticias, uno a veces termina calificándole a todos	Desarrolla procesos de formación integral en donde la evaluación ayuda al estudiante a desarrollar sus capacidades personales y profesionales. Utiliza la pedagogía de la pregunta para que el estudiante se interrogue y evalúe su experiencia; propone metas y desarrollos a alcanzar por el estudiante. El profesor acompaña, escucha, apoya, resalta lo positivo, respalda al estudiante ante el campo de práctica. Valora el aporte de		

ANEXO 11. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
PAPEL DEL DOCENTE (PD)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>bien cuando uno sabe que hay estudiantes que no han participado por ejemplo en la elaboración del proyecto, si no que otros lo han hecho". 7:14 (21:21)</p> <p>"Esas cosas me llevaron a que yo tenía que utilizar otras estrategias para poder evaluar a las estudiantes y como te digo, no ir a cometer injusticias con ellos en el momento de asignar una nota; eso lo aprendí y la otra también que aprendí es que cuando los estudiantes empiezan a tener esos problemas en el campo solicito que a cada uno le asignen un proyecto independiente, con eso me permite también medir, como poder evaluar al estudiante de acuerdo a su rendimiento en el campo y lo que está haciendo en las prácticas". 7:16 (21:21)</p> <p>"Cuando ya el estudiante no funciona, yo hago varias evaluaciones, digamos que hago varios momentos de encuentro con el estudiante, para poder tener muchas herramientas y decir igual no pasó, igual usted se queda, su proceso va mal; también para tener todos los argumentos y creo que tengo la capacidad de que a pesar de que el estudiante va mal, con toda la retroalimentación que yo le hago él termina entiendo por qué perdió". 7:22 (23:23)</p> <p>"Yo les digo a los estudiantes cuando los estoy evaluando, para mí es tan importante que usted aprenda, que aplique lo que aprendió en sus materias, en su parte de fundamentación teórica, pero también es importante y son retos para mí, que usted maneje bien las relaciones, que conozca cuáles son los conductos (...). Yo les digo, miren para mí es tan importante eso como lo otro y a veces les digo, para mí un reto en esta práctica es que usted aprenda a manejar grupos y se aprenda a parar y un poco deje esa timidez, (...) porque yo considero que uno como profesor tiene una responsabilidad en lo que se llama la formación integral del estudiante y yo creo que uno tiene que evaluar todo eso en el momento de un estudiante en práctica". 7:23 (25:25)</p> <p>"Tengo por principio cuándo estoy oyéndolos y están presentando algo, no empezar a reprocharles cosas delante de los coordinadores y de los compañeros, le hago preguntas y ese tipo de cosas pero no de hacerlos quedar mal delante de la gente cuando ellos están hablando porque no me parece. Si yo hablo de un proceso formativo, no creo que eso sea parte de un proceso formativo, yo después lo llamo y digo, mira fueron estas fallas; yo a veces también intervengo y trato de arreglar lo que él está diciendo pero después hago un llamado cuando estemos ya en la evaluación en general, pero no el momento porque no me parece que uno tenga que gritarlo, regañarlo o decirle "usted cómo está diciendo eso", porque hay otras personas y no me parece que para el estudiante eso sea tan positivo". 7:24 (25:25)</p> <p>"Cuando alguno tiene una dificultad ya en el aprendizaje, entonces en las visitas que yo hago cada quince días, me siento con él y empezamos a trabajar; digamos que yo un poco a ese tal vez le dedico más tiempo, le sugiero lecturas, a veces le digo, bueno voy a dejarte este ejercicio y me mandas al correo o en la próxima vuelvo y reviso lo que hiciste (...), o lo acompaño más en el momento de estar en el campo,</p>	<p>cada uno al proceso del grupo.</p> <p>El profesor es quien coloca la calificación luego de escuchar a los diferentes participantes del proceso.</p> <p>Respecto a las diferencias de proceso entre los estudiantes, la profesora hace mayor acompañamiento a quienes tienen dificultades y permite mayor autorregulación a quienes tienen mejores desempeños.</p>		

ANEXO 11. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
PAPEL DEL DOCENTE (PD)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	<p>de estar en algunas actividades para poder irlo orientando en eso". 7:33 (38:38)</p> <p>"Con esos que son más pilos, también les hago el acompañamiento pero soy más relajada con ellos, en el sentido que, igual voy al campo, hablo con ellos, miro en qué van, los acompaño a algunas actividades porque creo que tampoco puedo descuidarlos; a veces lo que hago es que ellos acompañen a los estudiantes; pues no en todos los campos, pero en algunos logro que hagan un muy buen equipo independiente los semestres que sean". 7:34 (40:40)</p> <p>"Ellos siempre dicen que hay mucho acompañamiento de parte mía, que estoy pendiente del proceso, que los defiendo cuando los tengo que defender en la institución, pero que también cuando los tengo que regañar los regaño y también establezco otro tipo de relación con los estudiantes, no solamente es llegar, sentarme, evaluarlos cómo van en el trabajo (...); yo tengo un momento de encuentro para preguntarles también cómo van en todas sus cosas, cómo les va en la práctica, si han tenido problemas con el coordinador o con algún profesional; cuando tienen problemas a veces de su parte personal, yo les pregunto (...) algunas cosas que permiten tener un acercamiento". 7:38 (44:44)</p> <p>"Profe es que para nosotros era una felicidad cuando sabíamos que usted iba a ir al campo porque ese era un momento que teníamos con usted para conversar, que no solamente era mirarnos cómo íbamos, (...) porque era como hablar de otras cosas y a usted le comentábamos cosas de nosotros y del novio y usted no sabe lo que era la felicidad cada vez que llegaban los quince días de que usted llegara al campo". 7:39 (44:44)</p> <p>"Yo acompaño mucho, estoy pendiente de ellos, les reviso qué pasó con ellos en todo, y la verdad siempre he sido muy bien evaluada en práctica y nunca he tenido problema, (...) pero creo que es tan bien mi compromiso con ellos, digamos como el compromiso también que yo tengo muy claro en esa formación con los estudiantes". 7:40 (44:44)</p> <p>"No soy de lo negativo de estarles haciendo ver lo malo que tienen, siempre trato de que ellos vean lo positivo y eso me ha generado éxito con los estudiantes en la práctica. Yo he tenido estudiantes que nadie daba dos pesos por los estudiantes y a mí me funcionaron, (...) porque es que yo siempre trabajo lo positivo que ellos tienen y potenciarles cosas y eso resulta también exitoso en los estudiante. Yo nunca les digo, es que usted no puede, no sirve; no, usted puede y va a ser el reto este semestre y usted va a lograr tal cosa y las dos nos vamos a poner esa meta al final y se logra porque yo creo que es también que ellos vean lo positivo que ellos tienen y trabajar desde ahí con ellos". 7:41 (44:44)</p> <p>"Yo no voy al campo sino cada quince días, las veo y yo qué elementos tengo para sentarme y evaluarlas y poner una nota, si no estuviera la mirada del coordinador sería al menos para mí, muy difícil poder colocar una nota , entonces para mí (...) es muy importante que en cada evaluación del campo esté el coordinador o si no va a estar, que me mande por</p>			

ANEXO 11. PROCESOS EVALUATIVOS (P)				
PAPEL DEL DOCENTE (PD)				
ENT.	CITAS	ANÁLISIS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	escrito la evaluación del estudiante (...), porque creo que yo no sería tan objetiva si solamente estuviera mi mirada en esa evaluación y la mirada de los estudiantes". 7:43 (21:21)			
8	<p>"Estar haciendo evaluación del desempeño (...) me parece que es más constructiva y finalmente digamos que la relación entre estudiante-docente no es tirante, es una relación bastante tranquila sin desconocer el rol de cada uno; ellos siempre lo respetan a uno, lo llaman y le dicen y generamos tanta cercanía que le escriben a uno a veces por cosas muy "profe usted que opina, yo hice tal cosa, estaría bien", porque saben que no se van a encontrar ahí con el muro que les va a decir no y eso baja un poco la presión, la tensión y el estrés". 8:20 (32:32)</p> <p>"Soy más rigurosa con ellos, sin embargo a veces no es tan fácil por tiempos, (...) pero sí procuro cuando hay notas que son del grupo,(...) pero yo veo que es evidente que varios no trabajaron en grupo, ahí si la nota no es para el grupo, me tomo esa libertad de decir no, "¿Cuál es tu aporte?" Inclusive a veces me tomo el trabajo de cómo están construyendo (...), entonces mándenme los aportes que están haciendo al proyecto y hay gente que no manda nada, entonces ahí tengo como evidencia de que no; entonces con ellos, uno, me cuido de tener la evidencia de que no hacen los procesos, de que no dan respuesta con los trabajos mínimos que se solicitan y dos, si me lo permiten, hacemos trabajo individual ya para nivelarlo". 8:24 (38:38)</p> <p>"Siempre hablo con ellos, y doy la oportunidad, "mira está pasando esto, el campo está pensando mejor ni vuelvas, está esta situación", trato de describirles la situación que se está dando, luego cuál es el sentir que nos genera: me preocupa, me entristece , me desconcierta esta situación porque a este nivel deberíamos estar en esto, el ideal es este y luego les hago la petición "mira si no mejoramos en estos quince días yo reporto a proyección social que nos está pasando esto" y siempre guardo mis evidencias, en situaciones así, actas y demás". 8:26 (41:41)</p>	<p>La profesora genera un ambiente grupal y una relación interpersonal de tranquilidad y confianza con los estudiantes que posibilite la comunicación y acompañamiento, sin perder el rol de docente. Esto implica retroalimentar individualmente, precisar aspectos a mejorar, colocar metas de mejoramiento y seguir su desarrollo y cumplimiento.</p> <p>Estos procesos se validan y evidencian a través de soportes como actas y registros.</p>		