

LA PRAXIS EVALUATIVA DE LOS FORMADORES DE MAESTROS

ANGIE KATHERINE ROJAS OVIEDO

YULIANA ANDREA NAVARRO TORRES

TUTORA: FABIOLA CABRA

LINEA PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y PROCESOS DE FORMACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

BOGOTÁ

2021.

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.” artículo 23, resolución no 13 del 6 de julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a tesis y exámenes de grado en la pontificia universidad javeriana.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	7
1. Planteamiento Del Problema.....	9
2. Justificación	13
3. Objetivos.....	18
3.1 Objetivo general	18
3.2 Objetivos específicos.....	18
4 Marco Conceptual: La Praxis Evaluativa Del Formador y La Práctica Reflexiva	18
4.1 El papel del formador de maestros	22
4.1.1 El contexto de la formación de maestros	22
4.1.2 ¿Quién es el formador de maestros? estudios	26
4.2 Práctica reflexiva: el formador como sujeto de reflexión desde la perspectiva del pedagogo Philippe Perrenoud.....	32
4.2.1 La práctica reflexiva: saber pedagógico y habitus del formador.....	32
4.2.2 ¿Por qué formar a los enseñantes para reflexionar sobre su práctica?	39
4.3 Praxis evaluativa y procesos de formación	42
4.3.1 La evaluación como práctica esencial en el proceso de formación.	43
5 Marco Metodológico.....	48
5.1 Paradigma y Enfoque de la Investigación.....	48
5.2 Paradigma Hermenéutico Interpretativo.....	49
6 Análisis De Resultados	62
7 Discusión y Conclusiones	87
8 Referencias.....	93
9 Anexos	99

	4
9.1 Anexo 1: Matriz de construcción de la entrevista narrativa	99
9.2 Anexo 2: Guion de la entrevista	102
9.3 Anexo 3: Matrices de análisis de datos	105
9.4 Anexo 4: Consentimiento informado	106

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Trabajos de Grado 2011 - 2019	14
Tabla 2. Trabajos Relacionados con la Figura del Formador de Maestros	29
Tabla 3. Categorías Analizadas	59
Tabla4. Codificación Para Identificar los Discursos de los Formadores	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Categorías Exploradas y Analizadas	21
Figura 2. Postura Reflectiva.....	34
Figura 3. Metodología	48
Figura 4. Aspectos Generales de los Formadores de Maestros Entrevistados.....	55
Figura 5. Categorías que se Desarrollan en el Análisis de los Resultados	63
Figura 6. Características de los Formadores de Maestros Entrevistados.....	63

RESUMEN

La evaluación es un campo que permea los discursos educativos, sin embargo, se constata un vacío de conocimiento alrededor de la evaluación como constructo social materializado por los formadores de formadores, quienes experimentan y vivencian la praxis evaluativa desde sus propias racionalidades y son capaces de hacer explícito su propio quehacer pedagógico. Por ello, el objetivo de esta tesis es comprender la praxis evaluativa de los formadores de maestros desde una perspectiva reflexiva vinculada a los procesos de formación. En este sentido, la investigación se sitúa desde el paradigma hermenéutico interpretativo con un enfoque cualitativo desarrollado a partir del método biográfico narrativo. Por lo tanto, la entrevista biográfico-narrativa fue la estructura conversacional que permitió a cinco formadores compartir la reconstrucción de sus propias significaciones alrededor de la figura de formador de formadores, las implicaciones de la formación de maestros y los significados de la evaluación desde una postura reflexiva. El análisis de los datos fue temático e interaccional, asociado al contenido y al diálogo entre el narrador y el oyente; del cual, se reconstruyeron los significados de los formadores a la luz de las tres dimensiones (formador de maestros, práctica reflexiva y praxis evaluativa) que permitieron la realización de un metatexto que permitió comprender el lugar de la formación de los maestros, las tensiones y preocupaciones en su praxis y los significados de la evaluación desde una mirada reflexiva.

Palabras clave: evaluación, práctica reflexiva, formador de formadores.

ABSTRACT

Assessment is a field that involves educational discourses. However, there is a lack of knowledge about assessment as a social construct materialized by teacher educators, who experience and undergo the evaluative praxis from their rationalities and can be made explicit in their pedagogical work. Therefore, to understand the evaluative praxis of teacher educators from a reflective perspective linked to training processes. In that way, the research had a hermeneutic paradigm with a qualitative approach, developed from the narrative biographical method. Therefore, the biographical-narrative interview was the conversational structure that allowed five trainers to share the reconstruction of their meanings around the figure of the trainer of trainers, the implications of teacher training, and the connotation of assessment like a reflective stance. The analysis of the data was thematic and interactional. Linked with the content and the dialogue among the narrator and the listener. Throughout which were the meanings reconstructed in the light of the three dimensions (teacher trainer, reflective practice, and assessment praxis) that allowed the realization of a metatext that allowed understanding the place of teacher training, the tensions, and concerns in their praxis and the meanings of assessment from a reflective viewpoint.

Keywords: assessment, reflective practice, trainer of trainers.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surgió a partir del interés por comprender la praxis evaluativa de los formadores de maestros. Hablar del formador supone, en palabras de Vaillant (2002), asumir un concepto de alta dispersión semántica, al que hay que acotar, en esta investigación, nos estamos refiriendo a los profesores que en la actualidad forman a los maestros en las facultades de educación o en programas académicos de educación superior.

En los programas de formación docente, la figura del formador ha sido objeto de escasos estudios, poco problematizada o analizada. Adicionalmente, sus concepciones y prácticas evaluativas son un aspecto que requiere mayor comprensión dada su importancia y efectos posteriores en los estudiantes-maestros en formación. Develar las concepciones subyacentes de las prácticas evaluativas desde una postura reflexiva es uno de los objetivos del presente estudio.

Tradicionalmente, la evaluación se ha considerado como un proceso técnico de comprobación de resultados de aprendizaje acorde con unos objetivos previamente establecidos; así mismo, “la evaluación siempre ha estado ligada a una perspectiva del aprendizaje, de la medición y sobre todo de la validación de esos aprendizajes” (Roig y Lipsman, 2015 p.70). No obstante, esta visión predominante, la praxis evaluativa de los formadores es mucho más compleja e incluye aspectos explícitos e implícitos relacionados con la aplicación de criterios e implementación de prácticas de valoración que inciden en los procesos de formativos.

El propósito final de la presente investigación es comprender y reflexionar sobre las prácticas evaluativas de los formadores de manera tal que permitan adoptar una mirada crítica en cuanto a las experiencias y los procesos de formación de maestros. La indagación de estas prácticas se realiza a partir del enfoque biográfico narrativo con la participación de cuatro maestros de la facultad de educación, dos de ellos de la Pontificia Universidad Javeriana y dos de la Universidad Pedagógica Nacional haciendo uso de un relato individual y una entrevista autobiográfica.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El concepto “evaluación” ha venido posicionándose como relevante en todo tipo de discursos sociales desde la segunda mitad del siglo XX. El arraigo del término se encuentra ligado a los procesos de industrialización en los EE. UU vinculado a los discursos del Taylorismo referidos al manejo científico del trabajo, que respondían a temas de eficiencia y control del capital. Dichas dinámicas sociales han permeado a la sociedad moderna asentándose en los sistemas de educación en Latinoamérica y ubicando a la evaluación como instrumento social “sobrevalorado” con un alto grado de relevancia cargado de discursos administrativos.

De Alba, Díaz Barriga y Viesca (1984) problematizan la construcción teórica de la evaluación y señalan que es habitual que se use el término para referirse a todos los aspectos del quehacer educativo, ya sea el aprendizaje, el rendimiento escolar, el currículo y todo el sistema educativo en general. El concepto de evaluación como configuración teórica no se originó propiamente en el campo pedagógico y carece de una identidad disciplinaria, lo cual introduce una brecha y tensiones en la práctica del profesor (De Alba, Díaz y Viesca, 1984).

La evaluación se ha convertido en un concepto polisémico de uso lingüístico libre por un contexto social que lo posibilita y lo reclama en cada práctica humana; así mismo, “a través del empleo del término evaluación, incluso se busca una imagen de seriedad académica, conceptual y administrativa” (De Alba, Díaz y Viesca, 1984, p.179).

La evaluación como campo de conocimiento y de debates, ha experimentado una serie de apropiaciones que pasaron de modelos tradicionales a modelos más flexibles e integradores. Según Alcaraz, en el siglo XX presenciamos el auge de:

“propuestas alternativas al modelo tradicional basado en el positivismo y se empieza a entender la evaluación como herramienta de empoderamiento de los sujetos en el cual, se incorporan nuevos principios que acaban repercutiendo en las formas de entender la evaluación de los aprendizajes en el ámbito escolar (...) impregnadas de ideas constructivistas que alteran la antigua interpretación del modelo de enseñanza aprendizaje, en el cual, deja de hablarse de medición y se avanza en la evaluación educativa” (Alcaraz, 2015, p.23).

Al respecto, en una de las investigaciones recientes lideradas por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP, 2016), en la que se analizan las prácticas de evaluación de instituciones educativas del Distrito –Bogotá, los autores señalan que los discursos actuales giran en torno a una nueva era evaluativa que busca “un cambio paradigmático en la evaluación mediante la evaluación significativa” (Tamayo, Niño, Cardozo & Bejarano, 2017, p.8), no obstante, la evaluación ha sido tan naturalizada en las practicas humanas que se ha alejado de su ejercicio de reflexión y la anquilosado, pero la apuesta del presente trabajo es soportar que la evaluación puede ser mirada desde otra racionalidad.

En este sentido, se podría decir que hay una suerte de opacidad en los procesos reflexivos en torno a las múltiples actividades evaluativas que tienen lugar en la vida cotidiana de los maestros. Así, por ejemplo: nos encontramos con maestros que no cuestionan las prácticas de calificación; que asumen con rigidez la retroalimentación de una actividad de aprendizaje, en

la medida que no permite ni propicia la reelaboración. Así mismo prevalecen posturas poco flexibles frente a las dinámicas curriculares, cuando se torna inimaginable pensar en una evaluación procesual y considera preferible la asignación fragmentada de notas porque eso le supone garantías de una buena práctica evaluativa.

Otras situaciones de evaluación limitan la autoevaluación docente a una encuesta obligatoria para la administración, con escaso o inexistente diálogo y conocimiento de las percepciones de sus estudiantes. Así mismo, nuevas generaciones de alumnos caen en la desesperanza y/o naturalización de prácticas de evaluación que se configuran como un medio de control y estandarización social y así podríamos seguir testimoniando esas realidades.

Estas experiencias y reflexiones cobran un sentido especial se si reproducen en el contexto de los procesos de formación de maestros. La práctica docente está muy determinada por las significaciones que los formadores asignan al sentido de la evaluación, a sus creencias, concepciones y a con cuánta conciencia reflexiona y toma en cuenta los valores políticos, culturales e históricos, y la incidencia de su práctica en los estudiantes.

Por lo anterior, es necesario hacer visible lo invisible, hacer explícito lo implícito, y problematizar las prácticas evaluativas desde una reflexión crítica que genere conocimiento situado, experiencial y significativo.

En este orden de ideas, la práctica reflexiva facilita la reflexión del formador sobre su quehacer, sus actitudes y sus saberes, se trata de una metodología en la cual, su experiencia y

formación juegan un rol fundamental para problematizar, reformularse creencias, hacer visibles concepciones y visibilizar el contenido de su reflexión. Develar concepciones subyacentes a las prácticas evaluativas desde una postura reflexiva refiere a uno de los objetivos del presente estudio.

Estas formas de pensamiento evaluativo se manifiestan en situaciones de complejidad donde la reflexión es el elemento mediador entre teoría y práctica. En este marco problematizador surgen preguntas asociadas a la praxis evaluativa tales como: ¿cuál es el alcance de la evaluación si un estudiante llega con la solución de un problema, sin necesidad de recurrir a teoremas o teorías? y, en este caso, ¿cuál es el saber que va a evaluar? ¿Qué ocurre cuando un estudiante genera preguntas y argumentaciones frente a ideas que el maestro nunca se había pensado o incluso no está de acuerdo? Y finalmente, ¿de qué manera el maestro reinventa la evaluación en función de las incertidumbres propias y de las insatisfacciones de sus estudiantes?

A partir de lo anterior, nos preguntamos: ¿por qué seguir reduciendo la praxis evaluativa a procesos de examen convencionales de antaño? Y si ello ocurre, es necesario que la investigación pueda decantar esos vacíos, esas preguntas y deconstrucciones que le impiden o le posibilitan al maestro asumir la evaluación desde una visión reflexiva y hermenéutica arraigada al componente humano (Tamayo, Niño, Cardozo & Bejarano, 2017, p.8).

En el contexto de la formación docente, la presente investigación se pregunta por la praxis evaluativa de los formadores de maestros. Consideramos necesario indagar acerca del quehacer pedagógico del formador y, de manera específica, sobre las prácticas evaluativas que tienen lugar

en la formación de futuros maestros, en tanto, constituyen un lugar privilegiado para comprender sobre qué se reflexiona y la incidencia de la evaluación en las subjetividades y en los procesos de formación. En suma, este estudio se orienta a responder a los siguientes interrogantes:

- ¿De qué manera los formadores de maestros explicitan en sus experiencias los sentidos, creencias y racionalidades de su praxis evaluativa?
- ¿Cuáles son las concepciones sobre evaluación que han construido los formadores a partir de sus experiencias y práctica evaluativa en los procesos de formación de maestros?
- ¿De qué manera la reflexión sobre la práctica evaluativa incide en la subjetividad del formador y en las interacciones que tienen lugar en los programas de formación de maestros?

2. JUSTIFICACIÓN: ¿POR QUÉ INDAGAR SOBRE LA PRAXIS EVALUATIVA DE LOS FORMADORES DE DOCENTES?

La presente investigación se desarrolla en el campo conceptual de la línea de investigación: prácticas educativas y procesos de formación. Reconoce algunos antecedentes significativos que han explorado alternativas de mejoramiento y transformación de la educación desde una perspectiva reflexiva, entre ellas se encuentran los trabajos de grado de la Maestría en Educación realizados en la Facultad de educación de la Pontificia Universidad Javeriana, los cuales aportan a nuestro trabajo de investigación, pero también se hace evidente el escaso estudio y el aporte que realiza el presente estudio a la categoría de formador de maestros y su práctica reflexiva y evaluativa. A continuación, en la Tabla 1 se relacionan algunos de los trabajos de grado.

Tabla 1.

Trabajos de Grado 2011-2019

Título	Año
La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza.	2011
Prácticas evaluativas de los maestros: hacia la formación ciudadana en la escuela.	2015
La evaluación en perspectiva crítica. Análisis de un contexto de formación.	2015
Formación docente y práctica pedagógica tensiones y apuestas desde una perspectiva reflexiva.	2017
Evaluación reflexiva en la enseñanza de la práctica hospitalaria.	2019
Práctica evaluativa en metodología de ABP: una propuesta desde la práctica reflexiva	2019

Nota: Fuente de elaboración propia

Al explorar la literatura acerca de la praxis evaluativa de los formadores de maestros se constata un vacío de conocimiento, aunque se cuenta con investigaciones sobre el papel del maestro universitario, no se encontró un desarrollo profundo y sistemático que se preguntara sobre el contexto y papel de los docentes formadores de maestros; así mismo, los trabajos que articulan la práctica reflexiva y las prácticas de evaluación son escasos.

Algunos abordajes que se han realizado en artículos investigativos resaltan dos aspectos: **(a)** autoevaluación docente y reflexión y **(b)** reflexión y mejoramiento de prácticas docentes.

En el primer campo temático encontramos a Martínez, Álvarez de Eulate, C. & Villardón, L. (2018), con un trabajo titulado “Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento” relacionado con los procesos de la autoevaluación y reflexión de las competencias que tienen respecto a sus funciones en una sociedad que le exige renovación constante en su saber. En esta línea también encontramos a Contreras Pérez, G. & Arbesú García, M (2013) con su trabajo “Evaluación de la docencia como práctica reflexiva” la cual, se enfoca en revisar las prácticas de evaluación de los docentes, mas no, en la evaluación que hace el docente en su práctica. Los autores Nocetti de la Barra & Moya (2019), que tiene por nombre “significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena” aporta a nuestros intereses investigativos porque sitúa el estado de la praxis reflexiva como un campo usado como una competencia que los programas de formación pedagógica exhiben o presumen, pero lo que nos demuestran los autores es que requiere ser trabajado y profundizado ya que así existan múltiples “significados” es casi que una necesidad problematizarlo, comprenderlo y asumirlo, porque el simple juicio sobre la praxis no asegura un cambio de la misma.

En lo que corresponde a reflexión y mejoramiento de prácticas docentes, Muños, J. Villagra, C & Sepúlveda, S (2016), desde su artículo titulado “Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos” concluye en como las instancias reflexivas conllevan a evaluaciones formativas, sin embargo, se requiere continuar ahondando sobre el significado y uso de la evaluación ya que el sentido formativo requiere esfuerzos que desliguen a la evaluación netamente a una finalidad de aprendizaje. De igual manera, lo plantea Benítez (2016), en “Evaluación e intervención pedagógica

en la formación de docentes. Una acción reflexiva en el aula de clases”, pero mucho más enfocado a la praxis en aula con diferentes niveles educativos.

Se evidencian otros trabajos que señalan las reflexiones que hacen los docentes de sus prácticas para posibles transformaciones de la misma (Anijovich & Capelletti, 2018; Careaga, 2001; Benítez, 2016; Rodríguez, 2016) y cómo los procesos reflexivos se convierten en estrategias para la mejora o transformación de la propia práctica, no solo a nivel de la evaluación que realizan con sus estudiantes sino que también acerca del currículo, la metodología, la planificación, las expectativas de formación de los estudiantes, entre otros; pero no precisamente direccionados a la reflexión de los formadores de maestros.

Aun cuando estos investigadores realizan abordajes de los conceptos de prácticas reflexivas y evaluativas, ninguno de ellos genera preguntas por el rol que cumple el formador de maestros en los procesos reflexivos de la evaluación en su praxis, lo cual resulta relevante para la línea de investigación al generar una nueva apuesta por un conocimiento nuevo en el marco de estas relaciones conceptuales.

Como se puede observar, el presente trabajo hace un aporte a la línea de investigación en la medida en que el foco de acción que aquí nos convoca es el formador de maestros, que por su naturaleza misma tiene una perspectiva diferente respecto a la evaluación como una categoría que requiere ser problematizada dentro de la facultad de educación.

La realización de este proyecto es imprescindible, porque involucra de manera directa a los formadores de maestros, quienes día a día constituyen las nuevas generaciones del campo educativo, por ello, no se quiere recurrir a teorías psicológicas o de la administración, todo lo contrario, se busca reposicionar al maestro como el autor principal de pensar y replantear su praxis y ello abarca por supuesto, la práctica evaluativa, como un problema de investigación en el campo del saber pedagógico. Si se logra reflexionar la práctica "es posible construir el saber pedagógico" (Camarillo, 2017, p.3) en este caso, un saber pedagógico alrededor de la evaluación desde la concepción de los formadores de docentes.

Muchas de las concepciones y prácticas de evaluación que mantienen profesores y formadores de maestros como formas de control, selección, o exclusión requieren análisis, indagación y transformación, por lo que encontramos relevante el ejercicio investigativo de problematizar concepciones y caracterizar las prácticas evaluativas en programas de formación docente, dada sus implicaciones en la constitución de representaciones y subjetividades educativas.

De esta manera, la investigación permite tanto a los docentes como a las instituciones efectuar resignificación en las prácticas evaluativas de las que se encuentran inmersos, las instituciones formadoras de maestros podrán repensar su quehacer pedagógico, con el fin de incluir prácticas desde el inicio de las carreras, en las cuales los estudiantes puedan enfrentarse a situaciones reales y reflexionar, específicamente, sobre los procesos evaluativos que realizan.

Finalmente, esta investigación resultará como un aporte reflexivo sobre el papel del formador, entendiéndose que no ha sido lo suficientemente problematizado. Según Camarillo

(2017) “los formadores de docentes necesitan asumir que; para ser un buen docente se requiere reflexionar sobre la práctica educativa” (Camarillo, 2017, p.2). Como afirma Schön (1983), se requiere explicitar y analizar tanto los principios como las creencias que subyacen en sus acciones, cuestionándolas y reestructurándolas para aplicarlas en actuaciones futuras.

Así mismo, en lo que corresponde a los resultados esperados de la investigación podrán ser usados para reflexionar al interior de la Facultad de Educación de la Universidad, además como insumo para tensionar las diversas formas de cómo son asumidas las políticas evaluativas dentro de las estructuras internas de las instituciones educativas

3. OBJETIVOS

Para responder al problema de investigación se plantean los siguientes objetivos:

3.1. Objetivo general:

Comprender la praxis evaluativa de los formadores de maestros desde una perspectiva reflexiva vinculada a los procesos de formación.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar las concepciones sobre evaluación que guían las experiencias y prácticas evaluativas de los formadores en los procesos de formación de maestros.
- Analizar de qué manera la reflexión sobre la práctica evaluativa incide en la subjetividad del formador y en las interacciones que tienen lugar en los programas de formación de maestros.

El informe de investigación está organizado en cuatro apartados: el marco conceptual en el cual, se desarrolla la praxis evaluativa del formador y la práctica reflexiva, este a su vez contiene tres subapartados que desglosan el papel del formador de maestros, la práctica reflexiva desde Philippe Perrenoud y por último la praxis evaluativa y los procesos de formación.

En segundo lugar, se encuentra el marco metodológico situado en el paradigma interpretativo de enfoque cualitativo y método biográfico narrativo seguidamente, el análisis de resultados y finaliza con la discusión y conclusiones.

4. MARCO CONCEPTUAL:

LA PRAXIS EVALUATIVA DEL FORMADOR Y LA PRÁCTICA REFLEXIVA

El presente marco conceptual busca dotar de sentido la evaluación desde una racionalidad reflexiva. En educación, el enfoque de la reflexión sobre la práctica tiene sus orígenes en las corrientes de la pedagogía activa con los aportes de John Dewey (1989) a principios del siglo XX. Si bien, John Dewey no propuso el término de práctica reflexiva, si le dio una gran relevancia a la reflexión en la práctica educativa de todos los maestros. Por una parte, fue quien estableció la diferencia entre la acción de rutina y la acción reflexiva. *La práctica educativa rutinaria* es aquella que principalmente obedece a parámetros preestablecidos y que no se cuestiona, que está fundada en la tradición y la autoridad externa, por el contrario, los docentes que asumen la *acción reflexiva*, entienden la naturaleza dinámica de la práctica educativa y su relación estrecha con el contexto y afrontan los problemas y situaciones cuestionando sus conocimientos

y concepciones, abiertos a nueva información, sin aceptarla acríticamente, cuestionándose, investigando y reflexionando continuamente.

En la década de los setenta, Donald Schön (1992), a raíz de la crisis generada la falta de los modelos de formación encontró que los saberes y el conocimiento primaba en la formación de los profesionales en las carreras universitarias. Para Schön, la reflexión sobre la práctica es, realmente lo importante, ya que es en ella donde el practicante replantea sus conocimientos en la acción y reflexiona sobre estos mismos. Por esta razón, proponía hacer una nueva epistemología de la práctica y de esta misma manera replantearse la manera en qué se forma para generar esa práctica reflexiva.

Por otra parte, Philip Perrenoud, sociólogo suizo, señala que la práctica reflexiva se va formando a través de los años y se convierte en un habitus, un conjunto de esquemas que permiten crear una infinidad de prácticas, y que finalmente, resulta en una parte de la identidad del formador de maestros. Para Perrenoud la reflexión espontánea no es lo mismo que la práctica reflexiva, la primera es circunstancial, ocurre ante un evento problemático e incluso se da de manera reactiva ante una situación de crisis o cambio. En cambio, la practica reflexiva es rigurosa, sistemática, progresiva y se convierte en una acción consciente de reflexión.

Los autores y pensadores mencionados han influenciado en que se generen nuevos modelos de formación de los futuros maestros. Una formación en dónde la práctica reflexiva se dé desde los inicios y se genere un modelo crítico-reflexivo, en dónde los formadores y estudiantes se

cuestionen y pongan en duda sus conocimientos; y de esta manera mejorar en sus quehaceres pedagógicos dentro y fuera del aula de clase.

En este capítulo se encontrarán las tres categorías exploradas y analizadas: el formador de maestros, el contexto de formación docente y la praxis evaluativa.

Figura 1.

Categorías exploradas y analizadas



Nota: Fuente de elaboración propia.

La primera, ha sido poco investigada, de allí radica la importancia de este trabajo: ¿cómo se ve en la actualidad al formador de maestros? ¿en qué consiste su papel como evaluador en la formación docente? ¿cuáles son las funciones de su quehacer pedagógico? ¿qué significados le atribuye a la práctica evaluativa en los procesos de formación de maestros? ¿de qué manera reflexiona sobre la evaluación y cómo vincula esa reflexión con la formación de otros? ¿de qué manera se manifiesta su subjetividad en relación con creencias, racionalidades y sentidos de la praxis evaluativa?

4.1.EL PAPEL DEL FORMADOR DE FORMADORES

El presente capítulo se organiza a partir de dos apartados: en el primero, se presentarán algunos de los modelos de formación en el contexto de la formación docente. En el segundo, se explora la pregunta acerca de quién es el formador de maestros y, seguidamente, se hace una revisión de la literatura y estudios que se han generado de esta categoría.

4.1.1. El contexto de la formación de maestros

Se pueden distinguir a lo largo de la historia, diferentes modelos de formación de maestros que generan supuestos del quehacer de los maestros en cuanto a sus funciones en la práctica de enseñanza y que se terminan por naturalizarse en la sociedad. De acuerdo con Cayetano (2003), en las últimas décadas se han configurado dos enfoques en la formación de maestros que remiten a modelos de enseñanza y formas de ser maestro, estos son: el enfoque técnico-academicista y el enfoque crítico-reflexivo.

En primer lugar, el enfoque técnico-academicista sustenta que lo principal y fundamental en un maestro es el dominio que posee frente a su área de conocimiento. La teoría, en este modelo, es lo primordial y como lo afirma Cayetano (2003) “La formación así llamada pedagógica —como si no fuera también disciplinaria— pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria” (p. 22). En el marco de este enfoque, el maestro se convierte en un simple reproductor de información, por lo que su función más importante es la de transmitir de manera efectiva sus conocimientos.

En esta misma línea Donald Schön (1992), a raíz de la crisis generada a los modelos de formación en la década de los setenta, encontró que el modelo técnico-academicista, predominaba

en la formación de un conjunto carreras universitarias, en las cuales el conocimiento prima en este proceso y la formación se convierte en el dominio de los saberes teóricos. Para Schön, la reflexión sobre la práctica es, realmente, lo importante, ya que es en ella donde el practicante “experimenta una sorpresa que le lleva a replantearse su conocimiento en la acción en aspectos que van más allá de las reglas, los hechos, las teorías y las operaciones disponibles” (Schön, 1992, p.44). Así, por ejemplo, un maestro puede enfrentarse a muchas situaciones en el aula de clase, cuyas soluciones no se encuentran en un libro, sino que su creatividad, experiencia y habilidad son las que actúan.

El autor Schön (1992), propone una nueva epistemología de la práctica y también un replanteamiento de la formación para una práctica reflexiva (1992). De este modo señala que: “la cuestión de la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional precisa ser planteada al revés. No deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte (...)” (Schön, 1992, p.25).

El segundo enfoque denominado crítico-reflexivo, tiene como objetivo es formar a docentes críticos y dispuestos a enfrentar diferentes situaciones dónde su experiencia y creatividad le permiten resolverlas. Estas situaciones generan, en el maestro, una reflexión constante de su quehacer pedagógico. “Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos (prácticos, teóricos) como con otros sujetos reales y virtuales (alumnos, colegas, autoridades, autores)” (Cayetano, 2003. p. 23).

Este modelo de formación a diferencia del modelo técnico-academicista involucra la reflexión constante del formador, pero también la generación de pensamiento crítico en sus estudiantes. El maestro se pregunta por lo que hace, lo que cree conocer y dejó de hacer. Pero para que esto se vuelva una constante, se debe volver un habitus (Perrenoud, 2007) “Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus” (Perrenoud, 2007, p.13). Este modelo

sigue en construcción, y ha sido una propuesta con una aceptación amplia en los procesos educativos del mundo, al respecto, las obras de Donald Schön & Philippe Perrenoud han incidido en los nuevos modelos formativos, particularmente en la formación del docente como práctico reflexivo.

En Colombia estos modelos se han visto reflejados en distintas reformas ministeriales y movimientos de educadores. En los últimos años, la formación de maestros ha sido una preocupación reiterada en organismos internacionales, gobiernos e instituciones como la OCDE, Unesco, OEA, MEN e IDEP, por citar algunos.

De acuerdo con Martínez, Calvo, Martínez Boom, Soler & Prada (2015), a pesar de este interés generalizado,

(...) ninguna de estas formulaciones se pregunta por los problemas del maestro; más bien, se interrogan por los problemas del sistema, de la política, del futuro de la educación. Tienen en común que descartan al maestro, sospechan de él y lo nombran como una función: la función docente, lo cual reduce su condición y su quehacer (p. 19).

Adicionalmente,

“(...) Los maestros, que son los actores fundamentales de estos procesos, no han tenido un papel relevante en la deliberación de las ofertas que se les brindan para su formación continua, incluida la pos-gradual” (p. 24).

Actualmente, en Colombia la profesión docente está regida por dos estatutos, que funcionan de manera simultánea, el decreto 2277 y el 1278, estos han generado, en los maestros, inconformismo con respecto a las condiciones laborales, mecanismos de ingreso y ascenso al campo educativo y evaluación ya que varían mucho en los aspectos hablados anteriormente. El

decreto 1278 nos hace pensar en que la figura del maestro se desdibuja y se evidencia en él el modelo técnico-academicista. Ya que, en este estatuto, profesionales de cualquier área pueden ingresar al sector educativo sin tener en cuenta su trayectoria y formación pedagógica. Como lo menciona Pulido (2014) “(...) se desvirtúa el carácter de la profesionalización, que pretende regular el estatuto pues se atenta contra la profesión misma o desprofesionaliza el ejercicio docente” (Pulido, 2014, p.22). En estas condiciones, el profesor es sometido a una evaluación cíclica y constante en el periodo de prueba y una realizada anualmente, la cual es regulada y sancionada; pero que no genera reconocimientos ni motivación hacia la mejora de su práctica (Pulido, 2014). Por otro lado, los imaginarios que circulan en los enfoques y modelos de formación de maestros inciden en las concepciones y en las experiencias educativas:

“Desde las Escuelas Normales Superiores hasta las Facultades de Educación, pasando por los Institutos de Pedagogía, los escenarios de la formación de maestros han estado impregnados de enfoques, tendencias, modelos y teorías de análisis. Es claro que los procesos de formación inicial y continuada de docentes dan cuenta de los modos específicos de producción, distribución y reproducción de conocimientos y de experiencias que se tejen al interior de las instituciones encargadas de la formación del profesorado, pero son también referentes acerca de las concepciones que circulan respecto del saber y de su práctica; juegan también a constituirse en procesos de asimilación, apropiación y de resistencias, frente a discursos que apuestan por la novedad” (Martínez et al., 2015, pp.19)

De esta manera, se empiezan a generar pocas actividades colectivas entre ellos mismos, las distintas tareas que deben cumplir, sin pensar en sus necesidades y requerimientos, producen en ellos crisis de identidad, y es que, en muchas ocasiones, son los formadores de maestros los responsables de hacer sus propios currículos, buscar ayudas, financiamiento de proyectos, entre

otras cosas. Partiendo de lo anterior, el formador debe empoderarse de su profesión, cuestionarse, desafiarse, generando luchas y transformaciones que dignifiquen la labor de ser maestros.

4.1.2. ¿Quién es el formador de maestros?

La pregunta ¿quién es el formador de maestros' ha sido problematizada y cuestionada por autores en relación con diversos aspectos tales como: su rol mediador en la sociedad, su función, su formación continua y la responsabilidad en la formación de otros, los desafíos que tienen como profesionales que aprenden e innovan; además del deseo de que este formador sea un practicante reflexivo.

El formador de maestros es un concepto fuertemente condicionado por la estructura social en la que se encuentre (la institución donde trabaje, el reconocimiento de la sociedad, las condiciones de trabajo, su propia visión de sí mismo), por ello este concepto puede entenderse como una acción institucionalizada (Cayetano, 2003). El maestro, en su formación inicial, adquiere algunas habilidades y herramientas que se van desarrollando, aún más, cuando empieza a socializar y a vincularse con otros formadores “las propias instituciones educativas donde el profesor se inserta se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar” (Cayetano, 2003. p. 21).

Vaillant y Marcelo (2016) sostienen que los formadores de maestros cumplen con unas funciones muy importantes “los formadores de formadores son los profesionales encargados de diseñar y/o desarrollar el currículum que incluya los componentes necesarios para propiciar un legítimo aprender a enseñar en los futuros docentes” además de la responsabilidad que implica formar a los futuros maestros y de los conocimientos y destrezas que el formador debe tener. Vaillant y Marcelo, hablan de tres tipos de ámbitos: el saber pedagógico, el saber hacer y el saber por qué. Mencionan que el formador de maestros, no solo debe ser conocedor de unos saberes pedagógicos, sino que también

debe tener unos esquemas de la práctica: ¿cómo lo va a hacer? ¿con quienes y dónde está trabajando? y realizar un análisis profundo de esta misma, propiciar a la reflexión constante de sus estudiantes y de él mismo.

Para Vaillant y Marcelo (2001) mencionan que, el formador de maestros es un agente de cambio, facilitador de cambio o asesor de formación. Esta función es una función actual diluida en la de formación de maestros, sin distinción alguna, ignorada, no delimitada, construida en la práctica y que poco se ha investigado. Vemos al formador como un profesional del aprendizaje, un mediador entre los conocimientos y las personas que deben adquirirlos. El maestro domina los saberes y conocimientos, y entre mejor lo haga se hace un mejor profesional.

Ocurre que este campo de formadores se ha explorado tan poco, que se generaliza el hecho de que el profesional de la educación se reduce a la transmisión de unos conocimientos y que cualquiera es capaz de lograrlo, como lo afirman Vaillant y Marcelo (2016) “pues bien, parece que para ejercer como formador de formadores, cualquiera puede valer, con tal que sea especialista en alguna disciplina” (Vaillant & Marcelo, 2016, p.166) y el verdadero significado de ser formadores se desvanece. Y, precisamente, esta función de mediación es la que provoca, en los propios formadores, dificultades relacionadas con la definición de su puesto de trabajo: una crisis de identidad, esta identidad que se configura con la experiencia personal y su individualidad; y el papel que le es reconocido en la sociedad.

Siguiendo esta línea, a este concepto de formador, se le atribuyen algunos aspectos de su quehacer dentro del aula. En dónde la formación del maestro implicaría la adquisición de unos conocimientos bien logrados para su futura transmisión, y la formación pedagógica se adquirirá en su experiencia ¿No debería ser un proceso conjunto? ¿es acaso el formador de formadores un simple transmisor de información? Esta concepción de formación da lugar a que se sigan

reproduciendo en la sociedad y, por ende, desdibujando la figura real del maestro y el papel tan importante que este tiene.

En la actual “sociedad de la información” se espera que el formador de se desarrolle profesionalmente a la par de las constantes transformaciones, de allí la importancia de la formación continua y constante que deben tener los maestros (Vaillant y Marcelo, 2016). “Este es el gran desafío para una sociedad basada en el conocimiento: lograr que los alumnos dominen los conocimientos, y también las operaciones cognitivas vinculadas a los aprendizajes para que estos se vuelvan permanentes y propicien nuevos aprendizajes en situaciones diversas” (Vaillant & Marcelo, 2016. p.6).

Ahora bien, ¿Lo está haciendo la escuela? ¿De qué manera lo están haciendo los formadores de maestros? ¿Qué cambios se han generado para ir a la par de este mundo? Observamos que los países y los diferentes gobiernos crean nuevas concepciones sobre la educación e implementan diferentes propuestas novedosas, pero ¿por qué los resultados siguen siendo los mismos? No se genera un impacto ni tampoco un cambio en ella.

En algunas ocasiones, el intento de realizar cambios sin pensar en el contexto y las necesidades de la escuela, puede ser un factor influenciador para que no se genere el impacto deseado, otro de esos factores puede ser la insistencia de seguir realizando practicas pedagógicas tradicionales, y es allí donde el rol y papel del formador juegan un papel importante, porque son ellos los mediadores del cambio, y de esta manera lograr lo mismo en los futuros maestros. Se espera y desea que tanto el formador de maestros como sus estudiantes sean reflexivos. Autores como Perrenoud, Cayetano, Vaillant & Marcelo lo han propuesto en sus estudios. Un practicante reflexivo que se cuestione pregunte y ponga en debate sus saberes, que intente reflexionar y proponer diferentes soluciones. El formador de maestros ayuda a sus estudiantes a ese estado de reflexión “Formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar,

de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello” (Perrenoud, 2007, p. 17).

Ahora bien, como objeto de investigación, la figura del formador de maestros es un tema poco explorado en el ámbito educativo, la literatura que se encuentra de esta categoría no es mucha, de esta misma manera lo afirman Vaillant & Marcelo “la Formación de Formadores es un territorio poco explicado y menos aún explorado, cuyos espacios de reflexión son casi inexistentes en la bibliografía pedagógica y en los diversos escenarios educativos públicos y privados” (Vaillant & Marcelo, 2016, p.6) de allí la importancia de indagar por la praxis reflexiva del formador de maestros.

A continuación, se evidencian algunos trabajos encontrados relacionados con la figura del formador de maestros y que, de la misma manera, concluyen y proponen seguir problematizando e investigando esta categoría:

Tabla 2

Trabajos relacionados con la figura del formador de maestros.

Autor	Título	Objetivo	Método
José Tejada Fernández (2002).	La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación.	Presentar un plan de formación de formadores en el ámbito no formal.	*Artículo de conceptualización
Cornejo-Abarca, José (2007).	La formación de los formadores de profesores: ¿Para cuándo en Chile?	Proponer convertir progresivamente las prácticas de formación inicial de profesores en un campo u objeto tanto de investigación como de reflexión colaborativa	*Artículo de conceptualización

Augusto Nicole, Javier (2014).	Aportes para la formación de formadores.	Dar cuenta de un conjunto de aportes que faciliten mejoras en las prácticas y en los cursos de formación de formadores.	*Artículo de conceptualización
--------------------------------	--	---	--------------------------------

Montenegro-Maggio, Helena (2013).	La práctica de enseñar en los programas de formación docente inicial. ¿Cómo el profesor se convierte en formador de futuros profesores?	Comprender el proceso por el cual un docente se transforma en formador de futuros profesores tomando en cuenta la dimensión personal y profesional.	Enfoque metodológico mixto utilizándose un abordaje desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa de investigación.
-----------------------------------	---	---	---

Contreras, Claudia (2014).	El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos.	Explorar la identidad del profesorado universitario de magisterio y en su transformación como objeto último del desarrollo docente.	Enfoque cualitativo, de corte descriptivo-interpretativo, desarrollando un proceso investigativo de intercambio y construcción compartido entre la investigadora y los participantes
----------------------------	--	---	--

García, Melitón & Valencia-Martínez, Marisol (2014).	Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes.	Comprender la relación o proceso dialéctica entre la planeación y las prácticas de enseñanza que generan al interior del aula, así como la construcción del conocimiento a partir de una situación y la propuesta de secuencias didácticas que se determinan de manera intencional, a fin de dar respuesta a los rasgos del perfil de egreso del plan de estudios de la licenciatura.	Metodología cualitativa (constructivista).
--	--	---	--

Montenegro-Maggio, Helena & Medina-Morales, Lorena (2014).	Polifonía discursiva y procesos de cambio en los formadores de docentes: ¿qué voces movilizan sus prácticas de enseñanza?	Develar el discurso pedagógico que subyace a la modalidad de enseñanza que implementan los formadores de futuros profesores.	Propone un modelo conceptual que permita comprender las prácticas de enseñanza que se implementan en los procesos formativos y que se configuran por medio de un discurso pedagógico
Nocetti de la Barra, Alejandra (2016)	Experiencia de reflexión en estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales en las asignaturas de Práctica Pedagógica y Profesional en una Universidad de la región del Bío Bío, Chile.	Comprender cómo la experiencia reflexiva sobre la propia práctica docente en estudiantes de práctica pedagógica y profesional de la carrera de Educación Media en Biología y Ciencias Naturales, se transforma en una instancia que promueve procesos de transformación y mejora de las acciones docentes, en el contexto del trabajo desarrollado en centros escolares.	Cualitativa-estudio de casos.
Camarillo Calzada, Norma Alicia (2017).	La importancia de la reflexión en la práctica de los formadores.	Presentar la importancia de la reflexión de la práctica plasmada en un diario.	Enfoque cualitativo-estudio de caso.
Suárez, Daniel; Metzdorff, Valeria (2018).	Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes	Pensar y narrar la formación de los docentes como experiencia e investigación pedagógica.	Investigación-formación-acción.

González Vallejos, María Paz (2018).	El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación “en construcción”	Realizar una revisión sistemática de literatura latinoamericana sobre el formador.	Selección de artículos se llevó a cabo según las orientaciones para revisiones sistemáticas y metaanálisis.
Seckel, María José; Vicenç, Font (2020).	Competencia reflexiva en formadores del profesorado de matemática.	Describir el ciclo formativo con el que se desarrolló esta competencia en una formadora.	Estudio de caso cualitativo, que recolectó datos a partir de entrevistas, observación y documentos.

Nota: Fuente de elaboración propia

Con base en la tabla 2, donde se encuentran algunos trabajos relacionados con la figura del formador de maestros, se evidencia que los métodos que predominan son los interpretativos, descriptivos y los de estudios de caso los cuales se ubican dentro del enfoque cualitativo. Algunos, realizan revisiones de literatura y otros estudian aspectos del formador de maestros como: su práctica reflexiva y la importancia de esta misma, sus planeaciones y prácticas de enseñanza, y la manera en cómo los docentes narran su formación como parte de su desarrollo profesional.

4.2. PRÁCTICA REFLEXIVA: EL FORMADOR COMO SUJETO DE REFLEXIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL PEDAGOGO PHILIPPE PERRENOUD

En el presente apartado se desarrolla el concepto de práctica reflexiva desde la perspectiva del pedagogo suizo Philippe Perrenoud. Para el autor establece algunas distinciones y relaciones entre la postura reflexiva, el habitus y el lugar del maestro como sujeto de reflexión.

En la tarea de los formadores cabe preguntarse ¿qué conocimientos y habilidades pensamos que debe poseer un maestro reflexivo? esto tanto, desde el punto de vista del maestro que debemos formar, como desde nuestra propia práctica docente; ya que es inevitable cuestionarnos acerca de la capacidad que tenemos para ejercer la reflexión desde la práctica o enseñanza reflexiva.

Es preciso reflexionar en torno del compromiso y responsabilidad de la formación del maestro desde sus formas de interpretación de sí mismo y de su mundo, que le permitan actuar con sentido ético frente a su práctica docente y tomar conciencia de la influencia de sus propios comportamientos en la formación del sujeto.

4.2.1. La práctica reflexiva: saber pedagógico y habitus del formador.

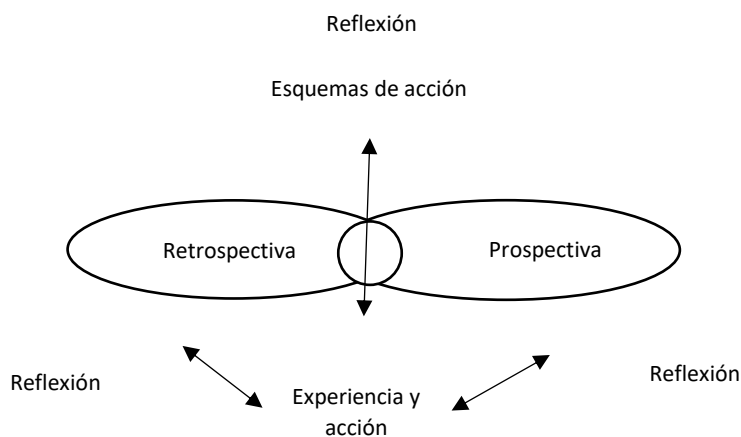
Philippe Perrenoud sociólogo suizo e investigador en el campo educativo, define la práctica reflexiva como una parte importante de la identidad profesional. Para el pedagogo, una práctica reflexiva “supone una postura, una forma de identidad o un habitus” (Perrenoud, 2004, p.13). La identidad de maestro reflexivo no es algo que se posea, sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida. La reflexión del maestro sobre sí mismo, su historia, su formación, su identidad profesional denota autotransformación, y por ello, se vincula con procesos de reestructuración de la identidad.

Para Perrenoud (2004) la postura reflexiva constituye una práctica que contribuye al desarrollo profesional permanente y así, incluso en ausencia de dificultades o dilemas, el maestro que ha adquirido este habitus reflexivo, no cesa de reflexionar jamás, se trata de la capacidad que tiene el enseñante de “integrar la reflexión en el desarrollo normal de la acción” (Perrenoud, 2004, p.33).

La postura reflexiva parte de la relación directa con la acción y “pone en relación el pasado y el futuro de la enseñanza” (Perrenoud, 2004, p.35). La reflexión sobre la acción es, a la vez, retrospectiva y prospectiva, se configura a partir de tres momentos: en y durante la acción, de manera previa en la planeación y de forma posterior a la acción; esos momentos no son secuenciales, por el contrario, ocurren en diferentes direcciones y dependiendo de la complejidad de la situación y del nivel de reflexión del sujeto (Figura 2.).

Figura 2.

Postura reflexiva



Nota: Fuente de elaboración propia

Un formador reflexivo viaja al pasado de sus acciones, las cuestiona, quiere entender las causas de la acción, y posible impacto de estas sobre sus estudiantes, sobre sí mismo e incluso sobre las estructuras educativas de las cuales es parte. La práctica reflexiva se manifiesta en la necesidad de pensar, observar, disgregar, y volver a juntar las piezas, de anticiparse mediante la planeación, y proyectar la acción futura.

Para Perrenoud la reflexión espontánea no es lo mismo que la práctica reflexiva, la primera es circunstancial, ocurre ante un evento problemático e incluso se da de manera reactiva ante una situación de crisis o cambio. En cambio, la práctica reflexiva es rigurosa, sistemática, progresiva y se convierte en una acción consiente de reflexión ya que hace parte de la identidad del maestro e incluso está vinculada con la satisfacción y el placer; en este sentido, el maestro “revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos, entrando a un espiral sin fin de perfeccionamiento, porque el mismo, teoriza sobre su propia práctica” (Perrenoud, 2007, p.43). Lo cual, genera maestros comprometidos con su praxis que forjan esquemas de reflexión y representación no solo en sí mismos, sino en los maestros en formación.

Perrenoud distingue tres momentos en la reflexión: la reflexión en la acción, previo – posteriori y sobre el sistema y las estructuras de acción. La reflexión en plena acción es la que se da en el mismo momento de la situación; el maestro es capaz de poner en acción su habitus y debe decidir sobre la marcha, tomando decisiones consientes ante una situación compleja de la práctica. En la reflexión fuera del impulso de la acción, el maestro retoma la situación, la trae del pasado a un momento aislado, tranquilo de manera retrospectiva y prospectiva, hilando la situación, las razones y la consecuencia de esta.

El tercer momento de la reflexión sobre el sistema de acción y las estructuras individuales y colectivas, aquí es importante comprender que cada acción que ejecuta un sujeto no es nueva todo el tiempo, sino que es una cadena de acciones que se han configurado a través de situaciones comparables y estables, esta estabilidad en las acciones son las que las determinan como un esquema, entonces esos esquemas de acción son lo que “hay de común en las diferentes repeticiones

o aplicaciones de la misma acción ” (Perrenoud, 2007, p. 37) en este sentido, los esquemas se vuelven tan estables que se convierten en *habitus* ; en este caso, ese *habitus* reflexivo o poco reflexivo es el que, consolida la práctica evaluativa pero ello lo determina la historia de vida, la formación profesional y la identidad del maestro.

Desarrollar una postura reflexiva más allá de la reflexión espontánea “significa formar el *habitus*, fomentar la instauración de esquemas reflexivos” (Perrenoud, 2007, p.78), estos esquemas se van adquiriendo con la experiencia y a lo largo de la vida del formador. El *habitus* está dado por un conjunto de esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción que se han construido a lo largo de la trayectoria de vida. Son esquemas que se van transformando (aunque lentamente) y se activan de acuerdo con las situaciones y los problemas que tiene que enfrentar. Cuando el maestro es capaz de reflexionar sobre sus propios esquemas de percepción logrará generar ese *habitus* reflexivo.

Al potenciar la capacidad de los maestros y formadores para leer, observar, analizar y proponer, se facilita el desarrollo de *habitus* reflexivo, entendido como la oportunidad para que el maestro elabore estructuras de pensamiento que orienten su acción, no como fundamentos conceptuales rígidos, sino como marcos de referencia que encaucen su quehacer pedagógico (Perrenoud, 2010, p. 35)

Perrenoud parte de que “la postura reflexiva no es una práctica específica, ni un componente autónomo de la postura del enseñante” (Perrenoud, 2004, p.70) sino, que hace parte de una configuración dada entre *el saber y la acción* en unas situaciones complejas de la experiencia, en las que el formador despliega otro tipo de recursos cognitivos que le permiten asumir y dar dirección a la praxis. Vale la pena preguntarse: ¿en qué medida, la postura reflexiva se constituye

a partir de la experiencia del formador? ¿qué relación existe entre el tiempo de la experiencia reflexiva o el tipo de experiencia en sí misma?

En este sentido, una situación de la experiencia es un "acto singular, una situación compleja que nunca se reproducirá de forma exactamente idéntica (...), es el acto pedagógico en sí mismo con sus complejidades. En el ámbito de la acción simbólica, el enseñante deberá adaptarse a situaciones parcialmente nuevas, aunque siempre presenten algunas analogías" (Perrenoud, 2004, p.140) por ejemplo: la disposición de los estudiantes en una clase (algunos se pueden encontrar mirando el celular, otros murmurando o simplemente en silencio total), un asunto como el plagio, la posición política controversial de un estudiante frente a un tema; entre otros, que son situaciones cuya resolución que no se encuentra determinada por la teoría sino, que requieren de una acción reflexiva deliberativa, resolutive y situada.

Perrenoud (2004), afirma que los esquemas de reflexión se activan en una situación compleja. Por tanto, la práctica pedagógica como dispositivo de formación del maestro cobra gran importancia, pues es el espacio en el cual la configuración de esos esquemas reflexivos se tensiona y se propicia. Estos esquemas de acción son los que le permiten a sujeto formar el habitus en la estructura del pensamiento, de percepción de evaluación y de acción de las prácticas (Perrenoud, 2004, p.79). En este sentido, el habitus reflexivo del maestro, puede fortalecerse y transformarse. Sin embargo, Perrenoud (2004), señala que en los programas de formación pareciera haber solo un espacio específico destinado dentro de los currículos para reflexionar sobre la praxis (generalmente, estos espacios son las prácticas profesionales), lo cual, se convierte en una limitación pues el habitus reflexivo no solo correspondería a los espacios dialógicos entre formadores o con tutores que lideran las prácticas pedagógicas, sino que se puede fomentar en

múltiples espacios e interacciones formativas. Estos espacios permiten visibilizar saberes descontextualizados: un ejemplo es la evaluación atrapada en la calificación, la sanción o en la certificación, que al ser objeto de reflexión se muestra como una actividad ética ligada a un proceso de formación en un contexto particular, con la participación de sujetos singulares.

De esta manera, se entiende que el habitus no se adquiere de manera espontánea sino, a partir de lo que Perrenoud denomina concienciación, que exige procesos intelectuales y estrategias para llegar a esa concienciación a través de recursos como entrevistas, notas, escritura, observación, diálogo, debate entre otros que le permitan desestabilizar, observar esos esquemas inconscientes. Pero, no es tan simple, ¿por qué? Porque cada vez que generamos una acción nueva nos adaptamos, la podemos generar en el aula con más eficacia y luego se automatiza, es en este punto donde el maestro debería tener aquella capacidad reflexiva para reorientar la acción y reconstruirla, transformándola de acuerdo con la necesidad de la situación.

El punto central del habitus son los esquemas de la acción incorporados en los sujetos, estos se componen de tres dimensiones: "concreta (perceptiva motriz) simbólica (actos de palabra) o puramente cognitiva (operaciones mentales)" (Perrenoud, 2004, p.142), que se convierten en huellas que el maestro tiene ocultas y que exterioriza en sus prácticas sin medir, en ocasiones el grado de afectación (positiva, negativa) que tiene para con sus alumnos. Vale la pena preguntarse: ¿en qué medida movilizar, desestabilizar habitus respecto a la práctica evaluativa resulta fundamental para no "estropear" la capacidad cognitiva de sí mismo y de sus alumnos? Lo anterior, es fundamental cuestionar porque precisamente generar una evaluación reflexiva implicaría incomodar la acción convertida en habitus,

Cabe aclarar que Perrenoud no profundiza o aborda la práctica evaluativa, pero sus conceptualizaciones nos dan trazos para considerar que es la evaluación una de las muchas prácticas susceptibles de movilizar, en la medida que mueve entre tensiones contradictorias. Puede optar por la postura estática, mal interpretarla desde la calificación o incluso sobrevalorarla desde la estandarización de los aprendizajes o, por el contrario, establecer una relación con el oficio del enseñante y de formador, apuntarle a una evaluación reflexiva, una que pueda ser la vía para desajustarnos, para visibilizar aquello que está oculto, para localizar en ella un proceso de formación subjetiva para aceptarla como posibilidad del cambio.

Por último, Perrenoud (2004), señala ese ejercicio reflexivo es un entrenamiento que requiere de una formación metodológica. Es decir, que la práctica reflexiva se refiere a una acción que se forma mediante dispositivos cognitivos que se configuran a través del habitus del formador. Por lo cual, cabe preguntarse si en el caso de la praxis evaluativa ¿cómo se expresa el habitus reflexivo en las prácticas de evaluación de los formadores de maestros? y si es así, es importante comprender las concepciones que los formadores de maestros tienen respecto a la práctica de la evaluación y la importancia de reflexionar sobre la misma.

¿Por qué formar a los enseñantes para reflexionar sobre su práctica?

Perrenoud (2004) sostiene que es necesario desarrollar la competencia reflexiva, “la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para actuar en una situación compleja” (Perrenoud, 2004, p.76), esa capacidad surge a partir de una serie de situaciones conexas: el saber y su apropiación, una imitación de los gestos profesionales (de la experiencia vivenciada en la

formación y en la vivencia personal), y la creación de un *habitus profesional* a través de la interiorización de las disciplinas y la estabilización de los esquemas de acción.

Philippe Perrenoud propone diez razones para formar a los profesores a reflexionar sobre su propia práctica, basadas en el modelo de enseñanza del enfoque crítico-reflexivo, cuyo objetivo radica en formar maestros que tengan capacidad de actuar en las diferentes situaciones de su quehacer pedagógico (Perrenoud, 2004), a saber:

- Compensar la formación de la formación profesional de aquellos maestros que tuvieron carencia de formación pedagógica y didáctica con el fin de que generen otros procesos de reconocimiento de las necesidades y de las acciones en sus prácticas de enseñanza para con sus estudiantes.
- Favorecer la acumulación de saberes de experiencia: ya que la práctica reflexiva permite revisar, cuestionar y transformar las representaciones y rutinas establecidas de aquellos maestros que llevan muchos años en la profesión sin participar en programas de formación. Puede ayudarlos a hacer ajustes pragmáticos en las secuencias didácticas, en las tareas, en la justicia de las evaluaciones, o en el uso del tiempo.
- Acreditar una evolución hacia la profesionalización: la práctica reflexiva se enfoca en la autonomía del maestro por lo que le ofrece espacios de autoformación para una toma de decisiones más responsable, basada en la confianza y orientada a no limitarse a seguir normas o demandas externas.
- Preparar para asumir una responsabilidad política y ética: dado que la educación se ha convertido en una práctica cada vez más compleja y los objetivos de las escuelas se han tornado confusos, la práctica reflexiva ayuda al maestro a ser consciente de su responsabilidad ética y política, a pensar los dilemas y tomar decisiones fundamentadas.
- Permitir hacer frente a la creciente complejidad de las tareas: teniendo en cuenta que muchas de las reformas educativas han establecido mayor control sobre la enseñanza y el maestro tiene que afrontar

diversas problemáticas con las familias y con alumnos, la práctica reflexiva ayuda a lidiar con esa complejidad al interior de las comunidades educativas.

- Ayudar a sobrevivir en un oficio imposible: para Sigmund Freud los 3 oficios imposibles son educar, gobernar y psicoanalizar ya que los resultados de estas tres actividades nunca serán completamente satisfactorios: siempre habrá algo que no se logra alcanzar, que genera inconformidad. La práctica reflexiva ayuda a construir una actitud profesional que conlleva a ser conscientes de los efectos; a distinguir lo que depende de nosotros y lo que está más allá del alcance de la práctica docente; y a acudir a cierta creatividad para tratar “ese imposible” sin perder la esperanza que desarrolle una actitud más comprensiva frente a las circunstancias.
- Proporcionar los medios para trabajar sobre uno mismo: En los actuales contextos problemáticos de la educación, se considera que el maestro es parte del problema y de la solución. Con poca comprensión y análisis de los problemas, los maestros contribuyen, de manera inconsciente, a naturalizar el fracaso escolar y a darle la espalda a los estudiantes con más dificultades. La práctica reflexiva pone al maestro como un actor privilegiado en la búsqueda de soluciones y agente de su propia formación.
- Ayudar en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz: Dado que la enseñanza enfrenta a los maestros a la diversidad cultural y connatural de los espacios de aprendizaje, y a la heterogeneidad de las familias y de los alumnos, la reflexión implica una aproximación a la cultura de los otros, un intento de comprender nuestras relaciones con los demás y hacerlas más respetuosas e incluyentes.
- Favorecer la cooperación con los compañeros: Ningún trabajo colectivo es sencillo y no se puede afirmar que el trabajo cooperativo está libre de problemas. En medio de los conflictos emergen diversas emociones en el sicodrama, el silencio, la búsqueda de culpables y la ansiedad que, en el fondo, develan falta de reflexión. La práctica reflexiva puede ayudar a prevenir estos problemas y contenerlos evitando que generen crisis y mejorando la comunicación.
- Aumentar la capacidad de innovación: En la práctica reflexiva el maestro analiza lo que hace, por qué lo hace y cómo lo hace, ya sea para tomar decisiones de continuar o de cambiar porque entiende que es necesario transformar la propia práctica. Así mismo, contribuye a la reflexión sobre las innovaciones

educativas propuestas por otros, permite renunciar a las recetas y ayuda a superar el egocentrismo sin ofrecer soluciones definitivas si no, más bien enriqueciendo un tipo de sabiduría práctica.

Lo anterior, nos permite dilucidar como Perrenoud sitúa la formación del maestro en un campo de permanente reflexión que implícitamente se constituye a partir, de situaciones complejas del quehacer pedagógico y que tienen la posibilidad de transformarse y actualizarse a partir, de las acciones de un sujeto ético, político, observador, analítico y comprometido con sí mismo y con la comunidad de la cual, de cual hace parte.

Según Perrenoud, aunque el maestro realiza su oficio en un mundo dinámico, pero la evolución de los problemas y de los contextos sociales no se traduce ipso facto en una evolución de las prácticas pedagógicas, ya que de alguna manera “las condiciones de trabajo y la cultura profesional, lleva a que los maestros se acomoden en determinadas rutinas ” (Perrenoud, 2004, p. 184). Además, sería imposible para la escuela cumplir con su misión si adoptara nuevos objetivos con cada cambio de gobierno o crisis sociales.

4.3.PRAXIS EVALUATIVA Y PROCESOS DE FORMACIÓN

El presente apartado busca situar a la evaluación educativa como una de las problemáticas nodales que atraviesan la formación de maestros y que se hace necesario develar en su naturaleza y complejidad. Según Quintar (2021) es necesario entender la práctica evaluativa como que los sujetos tienen de ella. Se pregunta: ¿cómo pensar la evaluación en términos no-parametrales, fuera de los criterios, conceptos y experiencias de “control” y “mercado”? De acuerdo con la autora, para repensar la evaluación en los procesos formativos se requieren otras coordenadas o categorías epistémicas, para ello propone las categorías estructurantes de:

- **Sujeto y subjetividad** como emergentes histórico sociales y culturales, productores a la vez que producidos.
- **Historicidad** como el espacio tiempo presente donde encuentra sentido el pasado y potencialidad el futuro en sus múltiples posibilidades.
- **Totalidad y dialéctica** como lógica de razonamiento que exigen leer los fenómenos de la realidad en sus múltiples articulaciones.
- **Potencialidad** como concepto y/o categoría analítica que promueve y propicia leer la realidad historizada desde coordenadas de posibilidad.

Desde esta perspectiva no-parametral, la evaluación es *uno* de los elementos de la didáctica que no puede pensarse fuera de la relación compleja y dinámica con los otros elementos de la didáctica.

Sujetos – enseñantes y aprendices, contenidos de enseñanza, metodologías, recursos - entre los que está el currículo (enfoque), objetivos y del contexto (programa de licenciatura). Esta línea de trabajo invita a pensar la relación entre evaluación y formación y sus implicaciones en el reconocimiento del otro.

4.3.1. Evaluación y formación

A propósito de la relación entre evaluación y formación, Carlos Augusto Hernández (2010) señala que la evaluación, como parte esencial del proceso de formación, cumple funciones como: poner en evidencia la coherencia o disonancia entre objetivos y resultados del proceso, reconocer y hacer visibles sus logros, los del Estado y la evolución de la educación o de algunos de sus aspectos, aportar elementos para reorientarlo (cómo usamos la evaluación), señalar lo

fundamental, lo importante, lo valioso (cómo planeamos la evaluación). Además, toda evaluación tiene efectos sociales porque incide en el proceso educativo y enseña a valorar. Por ejemplo, las implicaciones sociales, políticas y económicas de la evaluación se hacen evidentes cuando se preparan a los estudiantes exclusivamente para las evaluaciones oficiales generales, en este caso, el ideal de formación ni siquiera se formula. No se busca propiamente formar un mejor ciudadano ni desarrollar una competencia científica, ética o estética, sólo asegurar el éxito en pruebas. El autor advierte que los límites técnicos de la evaluación se convierten en límites arbitrarios de la formación.

La pregunta por el lugar que ocupa la evaluación en la formación de maestros es significativa, en la medida en que existe una alta probabilidad de que se replique un modelo instrumental, descontextualizado, homogeneizador, desde el fracaso, desde el miedo a ser evaluado o el requisito para ser promovido; así para Quintar (2009) “la evaluación integral es una falacia, ya que el modelo a través de sus parámetros no permite alcanzar dicho nivel en el ser humano” (p.193).

A esto se suma, que la práctica educativa de los docentes está condicionada por varios factores como lo son, el reconocimiento social, la experiencia, las condiciones de trabajo, el entorno, la evaluación externa e incluso aspectos sobre lo que piensa el maestro de sí mismo. Al respecto, la teoría del reconocimiento permite comprender el impacto ético y social de evaluación ya que puede llegar a ser tan preponderante, que otorga el valor social del otro, esto quiere decir que evaluar reafirma la identidad en el marco de relaciones intersubjetivas:

(...) esta relación puede ser resumida como la obtención de una confirmación intersubjetiva. Visto así, los juicios (valoraciones) que hacen los demás sobre el sujeto tienen una carga significativa, dado que se convierten en punto de referencia para valorarse a sí mismo (Cuesta, 2019, p. 82).

La teoría del reconocimiento conduce a reflexionar sobre los efectos formativos de la evaluación en la autoestima, en la autoconfianza y en la valoración social. la concepción de reconocimiento social vincula a la evaluación con la práctica reflexiva del formador de maestros, que es capaz de superar la visión emergente de una evaluación instrumental, calificativa, regulatoria, excluyente, acrítica, jerárquica, de medición o de competencia, para en cambio, darle otras significaciones y asumirla como con un acontecimiento sociohistórico y cultural que atraviesa los procesos de formación de los sujetos; ya sea que se le considere una herramienta de verificación de la calidad desde indicadores, contenidos y excelencia o, por el contrario, como una práctica social asumirla con una dimensión ética, que genera identidades y constructos que moviliza procesos críticos en el campo de la educación.

La concepción de la evaluación desde una orientación crítica requiere una relectura y una relación directa con el ámbito de la enseñanza y, por ende, el objeto de análisis ya no sería el aprendizaje sino, la enseñanza como compromiso del maestro, que reflexiona sobre su praxis y avanza a una postura ética en su quehacer cotidiano, en tanto se pregunta por los sujetos, los saberes, los contextos y las relaciones de poder.

El formador de maestros tiene la posibilidad de establecer relaciones dialógicas e incidir en subjetividades de maestros en formación, que utilizan las prácticas de deliberación constructiva para hacer de la evaluación todo un acontecimiento contextualizado que reafirma la capacidad de los sujetos de generar movilidad, desequilibrio y encuentro en una reflexividad que haga pugna ante las desigualdades que acarrearán las injusticias sociales de la época actual.

Por lo tanto, el camino de una evaluación desde la perspectiva reflexiva implica una experiencia intersubjetiva, un proceso de diversidad cultural que apunta al reconocimiento de la diferencia y por ende, la praxis evaluativa se convierte en una posibilidad de transformar las prácticas de enseñanza y los significantes que se le atribuyen a lo evaluado.

Así, el reconocimiento intersubjetivo, es el punto de partida para concebir la práctica evaluativa como un lugar mediante el cual, un sujeto lucha por ser reconocido, este asunto es de gran responsabilidad ya que esa lucha por ser reconocido socialmente puede llegar a ser patológica y reducirse a la calificación u aprobación o, por el contrario, se puede concebir desde una postura formativa y ética que vincula a los sujetos en el contexto de la práctica de enseñanza. Es por ello, que no es un asunto menor apostarle a un formador de maestros que evalúe desde la comprensión, el reconocimiento social, la humanidad, la ética y la justicia.

La evaluación, reflexión y racionalidad

Se puede decir que la importancia que se le ha asignado a la práctica reflexiva depende del modelo y la racionalidad que fundamenten los procesos de formación, como señalan Nocetti y Medina (2019), el significado que se le atribuye a la reflexión puede estar influido por la racionalidad (técnica, comprensiva o crítica) del modelo curricular que subyace a los planes de formación de los profesores

La racionalidad técnica parte de una lógica de consumo y reproducción que tiene como consecuencia un proceso descontextualizado de la realidad, sobrevalorando los contenidos teóricos en los procesos de formación en el que, el maestro materializa su práctica evaluativa En la

racionalidad práctica en cambio predomina la interacción que se puede desarrollar en la praxis del contexto formativo, en el cual, se realiza reflexión de las experiencias a través de la ética como juicio sobre la realidad y, en tercer lugar, la racionalidad crítica, que busca generar un proceso de reflexión y transformación de las realidades de los sujetos a partir, de reconocerse como responsables y participes de ese contexto para potenciar acción transformadora, dicha racionalidad tiene una implicación directa con los procesos de reflexión y acción que ocurren en el acto evaluativo.

Por lo anterior, reorientar la práctica evaluativa desde una perspectiva reflexiva requiere que se reconozca el tipo de racionalidad en la cual operará la praxis del maestro, al respecto Nocetti y Medina (2017) muestran tres tipos de desequilibrios que experimentan los formadores y futuros maestros: el desequilibrio técnico-instrumental, el desequilibrio práctico pedagógico y el desequilibrio emancipador. Veamos cada uno:

- El primero, el desequilibrio técnico-instrumental, se da cuando los estudiantes se ven enfrentados al fracaso “Los estudiantes manifestaron que en esta práctica se sintieron presionados a demostrar cumplimiento de las “reglas” de la universidad y/o centro educativo. En ocasiones esto no funcionó y desencadenó un desequilibrio que originó la reflexión docente” (Nocetti y Medina, 2017).
- El segundo desequilibrio es producto de la toma de consciencia que hace el estudiante de su papel como formador, esto genera en él, el deseo de mejorar su acción pedagógica con miras al bienestar de sus estudiantes, e incluso como lo mencionan en la investigación “obviaban el reglamento en favor de una experiencia educativa con un impacto más positivo en el estudiantado” (2017). En este proceso de concienciación, la experiencia evaluativa puede llegar a ser generadora de expectativas frente a lo que implica ser evaluado y preguntarse ¿para qué evaluar? ¿cómo evaluar? ¿qué evaluar? y ¿cuál es la función social de la evaluación? Esto permite reorientar la enseñanza.

- El tercero, el desequilibrio emancipador que se encuentra relacionado con la capacidad de transformación social, surge a partir del debate frente a las estructuras y a las acciones de formador de maestros, pero también al maestro en formación. Siendo así, la autonomía del maestro le va a permitir desarrollar niveles de reflexión que le permitan transformar la racionalidad de su praxis y en este caso, la evaluación como práctica educativa que requiere ser comprendida desde la responsabilidad social del formador de maestros que no busca evaluar desde la competencia, la calificación, el aprendizaje, el currículo, sino que trasciende a significaciones más amplias de la práctica de la enseñanza y de la evaluación.

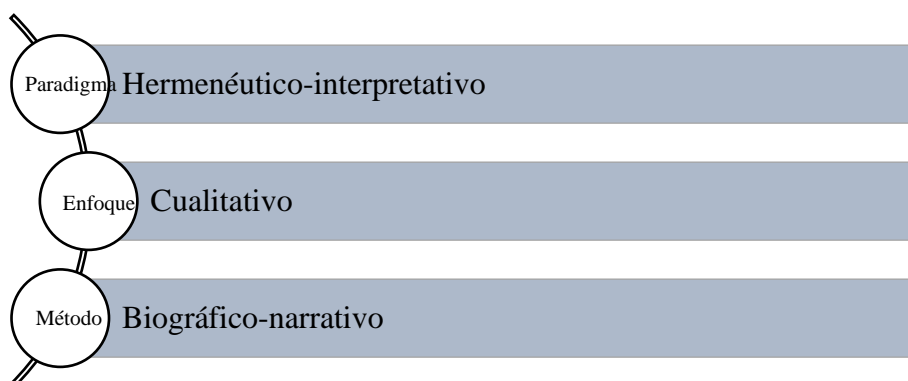
Finalmente, se puede decir que la evaluación es un campo en permanente reconstrucción histórica que se vincula directamente con los procesos reflexivos que realizan los formadores de maestros en su praxis, por lo cual la evaluación se convierte en una manera de empoderar al sujeto en el proceso de enseñanza a través del diálogo de sentidos.

5. MARCO METODOLOGICO: APROXIMACIÓN A LA PRAXIS EVALUATIVA

5.1. Paradigma y enfoque de la investigación:

El presente estudio de enfoque cualitativo se sitúa en el paradigma hermenéutico-interpretativo y opta por la investigación biográfico-narrativa, la cual se orienta a documentar el lado personal de la experiencia social, mediante la incorporación de la voz de los participantes.

Figura 3. Metodología



Nota: Fuente de elaboración propia

5.2. Paradigma hermenéutico-interpretativo

La hermenéutica se considera una disciplina de la interpretación de los textos que implica el arte de interpelar, conversar, argumentar, preguntar, contestar, objetar y refutar, busca “comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo” (Gadamer, 1996, p.360).

Para Hans Georg Gadamer (1900-2002), la verdad es definida como fruto de una interpretación en donde el lenguaje es la relación más primaria entre el ser y el hombre. El comprender no es una de las posibles actitudes del sujeto, sino el modo de ser de la existencia como tal. entender el mundo:

Es también conciencia histórica del orden que se produce entre las tradiciones y de la distancia que se da entre ellas, como parte de una determinada realidad histórica y social. Esto supone que cualquier conocimiento de las cosas viene mediado por una serie de prejuicios, expectativas y presupuestos recibidos de la tradición, que determina, orienta y limita la comprensión (Arráez y Colbs, 2006, p.9)

Comprender la tradición no es solo comprender los textos, sino, comprender las realidades y las perspectivas existentes; una de estas realidades es el lugar que ocupa la experiencia del formador de maestros, esta es susceptible de ser reconstruida en el ejercicio de la experiencia hermenéutica, en tanto la búsqueda de sentido se liga con la realidad que aquí se quiere interrogar: la praxis evaluativa.

Por lo tanto, la comprensión no se sitúa en la sucesión de pasos sino, en una postura de los maestros respecto a los significados que han configurado. Este proceso permanece abierto a las relaciones del contexto y se explica en función de las partes y de las relaciones existentes entre las

mismas, en este caso, el maestro formador, el maestro evaluador, el maestro en la educación, la educación dentro de la sociedad, la sociedad en un momento histórico y viceversa.

Esto implica la posibilidad de interpretar, identificar nuevas direcciones y extraer conclusiones en horizontes de comprensión más amplios, en la relación con el contexto, el momento social y las biografías. De manera que “el comprender debe pensarse menos como una acción de la subjetividad que como un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición, en el que, el pasado y el presente se hallan en continua mediación.” (Gadamer, 1996, p. 360). Gadamer, se refiere a esta experiencia como la “fusión de horizonte” el individuo se encuentra en un mundo permeado por una historia que al mismo tiempo le permite entender dicho mundo desde la determinación de un horizonte -que es lo que alcanza y confina todo lo que logra ser visible desde un determinado punto- pero ese horizonte puede ser ampliado desde la comprensión histórica, donde el intérprete se moviliza a una situación histórica, que consiste en reconocer al otro y comprenderlo, relacionando su horizonte con el del autor, siendo así, como la comprensión se da en el entendimiento del horizonte del presente y la superación del horizonte histórico.

En el paradigma interpretativo “la investigación, más que aportar explicaciones de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa” (Schuster & Colbs, 2013, p. 121). Así es que el presente estudio no se compromete con generalizaciones respecto al conocimiento más bien, se enfoca en las experiencias de los formadores de maestros quienes son los que pueden llegar a comprender los significados construidos alrededor de las decisiones y afectaciones que ellos mismos movilizan en su práctica evaluativa.

Enfoque Cualitativo

El paradigma interpretativo se concentra en el análisis de los significados de las acciones humanas y de la vida en sociedad. Para ello utilizan técnicas de investigación de carácter cualitativo. En consecuencia, esta investigación es un estudio cualitativo ligado a una posición filosófica interpretativa, que surge a partir de unos intereses investigativos por comprender la experiencia de los formadores de maestros; en el cual, son ellos quienes viven, perciben, sienten y actúan su propia experiencia. De esta manera, se entiende que el lugar epistémico de la investigación concibe la realidad como posibilidad de comprensión inacabada, en el que la perspectiva de los formadores es el eje fundamental para obtener unos datos y a su vez reflexionarlos y vincularlos al campo educativo en el que, la subjetividad de los actores se convierte en una creación coherente con esos datos que se experimentan y vivencian desde una postura única, real y significativa.

De ahí que, este horizonte, se interese por la construcción sociohistórica, en este caso; la práctica evaluativa que los formadores de maestros materializan en la subjetividad propia y su quehacer pedagógico con otros maestros.

En este sentido, la investigación está vinculada a las tres características que Vasilachis (2006) considera esenciales de una investigación cualitativa. En primer lugar, es una investigación interesada por comprender la forma en la que, se experimentan las experiencias desde los ojos de los participantes, los formadores a través de sus sentidos, sus relatos y su conocimiento pueden integrar y reflexionar una práctica educativa. En segundo lugar, es una investigación interpretativa de orden reflexivo, tanto en la construcción como en la interpretación de los datos y, por último, quiere aportar al campo de los formadores de maestros por medio, de una interpretación de datos empíricos en el que, esos casos significativos de los formadores fundamentaran las posibles implicaciones de la práctica evaluativa en otros futuros maestros.

Finalmente, frente a la pregunta ¿Qué postura tomamos como investigadoras? La respuesta se encuentra en la ética y respeto hacia esa pluralidad y diversidad de técnicas de recolección y tratamiento de las experiencias narradas (los datos) que, a través de la palabra, el gesto y el sentir, permitirán estar expectantes a la profundidad de los análisis que se realicen en esta investigación. De esta manera, el espacio y tiempo sitúan la práctica reflexiva de los maestros para que ellos hagan uso de su voz. Aquí, se apuesta por un maestro que genera conocimientos sobre el campo educativo y es capaz de reivindicar su lugar como conocedor de la experiencia evaluativa que el mismo construye y transforma. Por lo tanto, llegar a ese proceso requiere que la metodología dote de coherencia la experiencia narrada, en este caso, el enfoque biográfico narrativo hilará el horizonte interpretativo al que se quiere llegar. El investigador no juzga, no impone. Abre un horizonte de comprensión a los significados de la experiencia del otro.

Método biográfico narrativo

La investigación biográfica narrativa toma relevancia a mediados de los años setenta, en donde la perspectiva interpretativa se vuelve importante para la investigación y los implicados son el foco central (Bolívar, 2002).

La voz de las personas y sus historias de vida pasan a convertirse en parte fundamental del proceso de investigación. En la actualidad su uso y relevancia en la educación ha sido mayor, como lo afirma Bolívar “la investigación biográfica (desde la life-history) y, especialmente, narrativa (narrative inquiry), ante el desengaño postmoderno de las grandes narrativas y la reivindicación del sujeto personal en las ciencias sociales, está adquiriendo cada día mayor relevancia” (Bolívar, 2002, p 3).

Los profesores cuentan sus historias y anécdotas a través de la narración, y a partir de ella se puede apreciar, comprender y valorar el trabajo del docente. Estos relatos, describen mucho más

que una historia de vida o una simple cronología; ya que desde estas narraciones se construyen nuevos conocimientos y se percibe la realidad desde otra perspectiva “la narrativa es una forma de construir realidad, por lo que la metodología se asienta, diríamos, en una ontología” (Bolívar, 2002, p.3). También, lo biográfico narrativo va más allá de una recogida de datos, Bolívar y Domingo (2006) proponen caracterizarla a través de cinco postulados:

- **Narrativo:** el conocimiento práctico, la experiencia o curso de la vida se expresa por medio de narrativas. La trama argumental y temporalidad configura el relato.
- **Constructivista:** el relato no se limita a representar la realidad, sino que la construye, en los modos como los humanos dan sentido a sus vidas y a su mundo. En sus narraciones de pasado y presente los maestros formadores reconstruyen muchos aspectos de sus historias de vida y experiencias, y como investigadoras acompañamos ese proceso y lo interpretamos.
- **Contextual:** las narraciones biográficas y los episodios que éstas relatan sólo encuentran sentido dentro de los contextos en los que son contadas y en los que se produjeron: social, cultural, institucional, etc. De allí la importancia de la caracterización de los maestros, ya que se pueden conocer diferentes perspectivas en cuanto a su experiencia e historias de vida enmarcadas en situaciones y contextos históricos distintos.
- **Interaccionista:** los significados se adquieren e interpretan en función del contexto en el que se desenvuelven y en continua interacción con los mismos.
- **Dinámico:** la dimensión temporal es clave en el relato, por el propio concepto de desarrollo, se construye y reconstruye constantemente en un proceso continuo, aunque no homogéneo.

De allí que nuestra investigación se base en escuchar los relatos de los docentes formadores de maestros, para poder, a través de sus experiencias e historias de vida, responder a nuestras preguntas planteadas. Darle vida a la voz de estos docentes, implica entablar con ellos una serie de conversaciones dónde sean escuchados, además de comprender su labor desde diferentes

momentos sociales e históricos. Posibilitando tener acceso a un conocimiento profundo de lo que sienten y de lo que han vivido como docentes, de los que nos pueden contar, y además de las reflexiones que pueden surgir en ellos durante su relato.

Población: descripción de los participantes, dar cuenta de las razones de su elección:

Desde que surge el planteamiento de la pregunta y problema de nuestra investigación se pensó en los participantes y en el contexto en el que iba a estar involucrado el estudio. De esta manera los participantes fueron seleccionados con base en algunos criterios como trayectoria y experiencia pedagógica, sus niveles de formación en áreas humanas y sociales y su papel como investigadores en la facultad donde son docentes. Se seleccionaron dos docentes de la Universidad Pedagógica Nacional y dos de la Pontificia Universidad Javeriana que hacían parte de las facultades de educación de estas mismas.

Para la selección de los docentes se establecieron los siguientes criterios:

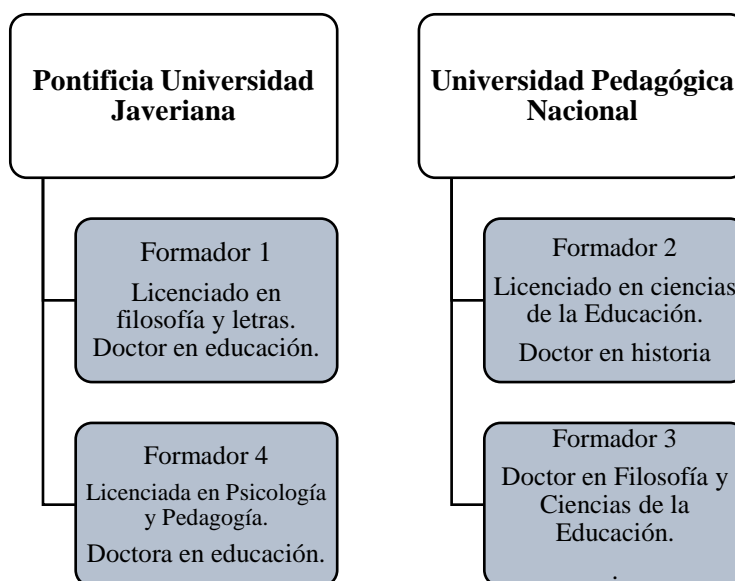
- Docentes pertenecientes a la escuela de educación en la universidad en la que se encuentran trabajando. En el trabajo se está preguntando por el formador de maestros, de allí la importancia de trabajar con docentes pertenecientes a la facultad de educación, además de ser ellos los formadores de los futuros maestros. Docentes involucrados en temas educativos y pedagógicos, en donde su día a día está vinculado con una constante reflexión sobre su praxis educativa.
- Docentes con más de cinco años de experiencia pedagógica. Es muy importante la experiencia y trayectoria, ya que en estos factores se puede evidenciar como han transformado su praxis evaluativa a lo largo de los años de trabajo. Las perspectivas varían con base en la experiencia laboral y se hace más amplia en conocimientos y saberes pedagógicos y académicos.

- Docentes vinculados a un grupo de investigación. Este criterio es importante, en el sentido de que los formadores de maestros deben ser docentes que se cuestionen por su propia praxis y también por la realidad en la que se ven involucrados. De allí, la importancia de que sean investigadores.
- Docentes que se hayan formado en ciencias humanas/ sociales.

Finalmente, se seleccionaron dos docentes de la Universidad Pedagógica Nacional y dos de la Pontificia Universidad Javeriana que hacían parte de las facultades de educación de estas mismas.

Figura 4.

Aspectos generales de los formadores de maestros entrevistados.



Nota: Fuente de elaboración propia

Técnicas de recolección de Información y su relevancia para la investigación:

- **Entrevista**

Teniendo en cuenta el enfoque de la presente investigación, se opta por recoger los datos a partir de entrevistas biográfico-narrativas: dichos relatos (autobiográficos) representan un dialogo

entre unas dimensiones orientadoras que incurrieron en las particularidades de las experiencias de los participantes a nivel personal, profesional y vivencial.

De este modo, la entrevista oscila entre los participantes desde su lenguaje dan una perspectiva y argumentada alrededor de sus propios hitos significativos que marcan sus trayectorias de vida por lo cual, los relatos se desarrollan a través de preguntas detonantes de tipo abierto que enriquecen el ejercicio desde ambas voces.

Es así como, la entrevista no solo tiene por objetivo la narración de los participantes, sino que al poner en escena el encuentro puedan ellos mismos reflexionar y comprender el sentido de sus propias vivencias, por lo cual tanto investigador y participante construyen esa narrativa compartida.

Como lo señalan Cornejo, Mendoza & Rojas (2008) los relatos que se construyen en la entrevista: No son ni la vida misma, ni la historia misma, sino una reconstrucción realizada en el momento preciso de la narración y en la relación específica con un narratario. *“Los relatos de vida serán entonces siempre construcciones, versiones de la historia que un narrador relata a un narratario particular, en un momento particular de su vida”* (Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008, p.35).

La entrevista, entonces es solo una vía para que desde la propia voz los participantes interpreten su relato alrededor de lo que práctica evaluativa significa en el rol que ocupan como formadores de maestros.

Posteriormente, las entrevistas serán transcritas en su totalidad de tal manera que se pueda conservar y respetar la riqueza semántica y sintáctica del lenguaje, pues todos los modismos, ritmos, silencios y tonalidades hacen parte de la investigación.

- **Guion de la entrevista:**

La entrevista biográfico-narrativa, se planteó desde preguntas abiertas como ya se mencionó, en los encuentros según el caso particular del participante se utilizaron preguntas de profundización que tenían como objeto que los participantes brindaran informaciones más completas de ciertas precisiones que se les escapaban en el relato.

Este guion de entrevista se encuentra construido por dimensiones (categorías del marco teórico) y se guían por el modelo planteado de Balderas, G (2013) adaptado a rubro, propósito, aspecto y preguntas. El guion de la entrevista se encuentra en el (Anexo 1).

Modelo analítico de datos explicando su pertinencia:

Análisis Narrativo de Contenido

El análisis de contenido (AC) es la herramienta que resulta coherente para proceder a la comprensión e interpretación de las narrativas de la presente investigación. En este caso, los significados de los testimonios de las entrevistas son los datos (experiencias) cargadas de lenguajes, gestos y sentires de los formadores de maestros.

En este sentido, el AC permite recopilar, organizar y comparar la información para llegar a comprender el sentido y significado de esa información desde los participantes como portadores de un lugar de enunciación: la educación. Para Ruiz (2004), en AC se sustenta bajo tres niveles que lo posibilitan: nivel superficie, nivel analítico y nivel interpretativo.

Para el nivel superficie, la investigación cuenta con el material relacionado a las preguntas, diálogos y formulaciones que realizan los participantes en el momento de las entrevistas. Para el nivel analítico se organizan dichas formulaciones de los participantes por niveles de afinidad y se ubican las formulaciones en las dimensiones trabajadas *–praxis evaluativa, practica reflexiva y formador de formadores-*.

Por último, en el nivel interpretativo, se realiza la reconstrucción de las narrativas de los formadores, de tal manera que, la experiencia tenga un nuevo significado, es decir, “de construir a partir de allí un texto distinto a los anteriores, más completo, más sintético, más estructurado, en el que los anteriores textos (testimonios escritos y transcripciones) se vean reflejados, recuperados, reconstruidos” (Ruiz, 2004 pp. 46). De tal manera, que el AC contribuye a que se pueda acceder al sentido – contenidos- que los formadores de maestros le otorgan a su praxis evaluativa desde una perspectiva reflexiva.

Por ende, el análisis de contenido es el que permitirá que la investigación mantenga un equilibrio prudente y respetuoso respecto a la voz de los participantes, pero también, en la en la postura de los investigadores aquí presentes en aras de enriquecer y explicitar precisamente el objeto de estudio que se investiga.

Procedimiento para el análisis de la información:

El proceso de análisis de resultados se realizó a partir de la narración como un elemento para construir conocimiento en el cual narrar es relatar, contar e informar. Esta se utiliza para activar la reflexión de los participantes, quienes dan sentido a lo relatado de la experiencia vivida, tanto para quien lo narra como para quien lo escucha.

Los datos se analizaron a partir de lo propuesto por García, Gil & Rodríguez (1994) y Bolívar (2012). En primera instancia García, Gil & Rodríguez plantean como los datos cualitativos requieren de una organización que posibilite la interpretación conjunta de los significados y experiencias del objeto de estudio investigado.

En este caso, la entrevista biográfico-narrativa es objeto de reflexión sistemática por lo cual, se hace un análisis desde categorías deductivas con su respectiva reducción de datos,

disposición de los datos y obtención de las conclusiones, siempre con una mirada holística de las narraciones y de las dimensiones emergentes en relación con las narrativas recogidas.

En segunda medida Bolívar (2012), es un proceso colaborativo que requiere contar la historia para reconstruir el relato de tal manera, que se establezcan relaciones de investigación que permitan el flujo de las narraciones de los entrevistados. Por ello, en esta investigación se propone generar un análisis temático e interaccional. El temático está asociado al contenido encontrado (“lo que dice”, más que cómo lo dice) “partiendo del supuesto de que el lenguaje expresa de modo directo la realidad. Los textos narrativos se estructuran en temas y categorías, que sirven para el análisis que el investigador realiza del texto” (Bolívar, 2012, p. 11) por ello, el análisis temático se realizó a partir de tres categorías (formador de maestros, práctica reflexiva y práctica evaluativa). De la misma manera, se realizó el análisis interaccional, que implicó el diálogo entre el narrador y el oyente a partir, de la entrevista como estructura conversacional del cual se reconstruyen los significados.

Por lo tanto, la reducción de los datos se realizó a partir de: separación de unidades, identificación y clasificación y síntesis-agrupamiento. La separación de unidades consiste en tomar las transcripciones de las entrevistas biográficas narrativas (datos) y separarlas de acuerdo con criterios gramaticales (fragmentos) y criterios temáticos correspondientes a las categorías trabajadas (formador de maestros, práctica reflexiva y praxis evaluativa) posteriormente, se realizó la respectiva identificación y clasificación de los núcleos temáticos, en la cual, se ubicaron los testimonios. Finalmente, se generó el proceso de síntesis y agrupamiento de lo dicho por los formadores culminando con la reflexión teórica entre los relatos y el marco conceptual. A continuación, se muestra las dimensiones trabajadas:

Tabla 3.

Categorías analizadas.

Categorías	Propósito
Formador de maestros.	Comprender como ha sido su experiencia y trayectoria como formador de maestros y como esta se ha transformado a través del tiempo.
Práctica reflexiva.	Identificar que practicas reflexivas genera como formador y si lo hace con sus estudiantes en formación.
Praxis evaluativa.	Identificar las diferentes concepciones que tienes los formadores de maestros entrevistados acerca de la evaluación.

Nota: Fuente de elaboración propia

- **Disposición de los datos: matrices narrativas.**

Se elaboraron tres (3) matrices narrativas categoriales (anexo 2) para disponer los datos una vez se hizo el proceso de reducción de estos, lo que facilito el análisis intercategoriale e intercategoriale entre las 3 matrices.

Una vez hechos estos análisis se elaboró una nueva narrativa o metatexto, dando respuesta a la pregunta de investigación y sus preguntas derivadas, las cuales tenían que ver con los significados que le atribuye el formador a la práctica evaluativa en los procesos de formación de maestros, la manera en cómo se manifiesta la subjetividad del formador en relación con creencias, racionalidades y sentidos de la praxis evaluativa y por último, la manera en la que se vincula la reflexión sobre la práctica evaluativa con la formación de maestros.

Este metatexto se construyó a partir del análisis de las narrativas de los participantes y las comprensiones logradas que hicimos de sus propias interpretaciones acerca del objeto de estudio, apoyándonos en los relatos de los formadores de maestros entrevistados.

Obtención de conclusiones

Obtener las conclusiones en la investigación significa ensamblar elementos, diferenciarlos para el proceso analítico y reconstruirlo en un todo estructurado con un sentido de los significantes en este caso los relatos de los formadores.

Para realizar el proceso de obtención de resultados y verificación de conclusiones se compararon los hallazgos con los de otros estudios similares y con el marco teórico. Así mismo, se tuvieron en cuenta los significados emergentes y sus aportes a la discusión de los hallazgos para las conclusiones.

Criterios de rigor y validez:

Para dar rigor y validez a nuestra investigación se tuvieron en cuenta varios criterios que se explicaran detalladamente más adelante, estos permitieron mayor tranquilidad durante el proceso y un mejor nivel de rigurosidad en la investigación. De esta manera, como investigadoras, fuimos muy cuidadosas en cada uno de ellos para lograr la calidad teórica de nuestra investigación.

- **Consentimiento informado:**

Para el rigor y validez de una investigación cualitativa los implicados de esta misma deben estar de acuerdo y aceptar con participar. Además de guardar y proteger su identidad. De allí la importancia de generar un consentimiento informado, para que ellos se sintieran tranquilos conociendo sus derechos y responsabilidades en la investigación. (anexo 3).

- **Pilotaje de los instrumentos:**

La aplicación de una prueba piloto se inició con dos entrevistas a dos docentes formadores de maestros. Este pilotaje marcó nuestra ruta de inicio, dejando muchos aprendizajes, además de buenos insumos para nuestra investigación, ya que los relatos de los profesores fueron bastantes narrativos lo que permitió una buena fuente de información para analizar. Fueron bien ejecutadas, los actores implicados pudieron expresarse libremente, sin interrupciones ni discusiones “el objetivo es que las personas manifiesten libremente sus sentimientos y percepciones de las experiencias vividas frente al fenómeno estudiado” (Noreña1, Moreno, Rojas & Malpica, 2012).

6. RESULTADOS:

COMPRIENDIENDO LA PRAXIS DEL FORMADOR DE MAESTROS: SIGNIFICADOS, TENSIONES Y POSIBILIDADES.

A continuación, se presentan los resultados haciendo uso indistinto de la expresión formador de maestros, formador de enseñantes o el formador de los docentes, los maestros o los profesores, para referirse a los docentes que imparten formación en las Facultades de educación.

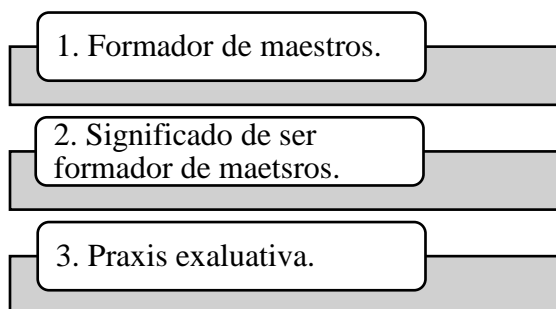
En este capítulo se presenta el análisis e interpretación de las experiencias de los formadores de maestros y de aquellos significados construidos en medio de las tensiones que vivencian en el campo de la educación. La formación de maestros es un campo de reflexión en el cual, se pueden rastrear aquellos lugares discursivos, en donde el maestro es como parte de una comunidad resignifica su práctica en función de las experiencias personales y colectivas.

En los resultados se destacan tres narrativas: primero, se explora la figura del formador de maestros, el reconocimiento de su propio rol y las prácticas que han hecho parte de esa

configuración de sujeto reflexivo; segundo, se muestran esas tensiones y problemas del significado de ser formadores de maestros y cómo la experiencia es importante en las transformaciones de los formadores, y tercero, se explora el significado de evaluación y los sentidos de la praxis evaluativa.

Figura 5.

La figura ilustra las tres categorías que se desarrollarán en el análisis de resultados.



Nota: Fuente de elaboración propia

1. ¿Quiénes son los formadores de formadores entrevistados?

Los formadores de maestros entrevistados tienen más de cinco años de experiencia profesional cuentan con pregrados en el área de ciencias humanas, pertenecen a las facultades de educación de la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Pedagógica Nacional, y sus intereses académicos han estado entorno a la educación y pedagogía. Ver Figura 6.

Figura 6.

Características de los formadores de maestros entrevistados.



Nota: Fuente de elaboración propia

Para la identificación de los relatos se utilizó la siguiente codificación, que permite identificar los discursos de los formadores según la universidad a la cual pertenecen.

Tabla 4.

Codificación para identificar los discursos de los formadores.

Formadores	Universidad a la que pertenecen
Formador 1 UIS	Universidad Industrial de Santander
Formador 2 UPN	Universidad Pedagógica Nacional
Formador 3 UPN	Universidad Pedagógica Nacional
Formador 4 PUJ	Pontificia Universidad Javeriana
Formador 5 PUJ	Pontificia Universidad Javeriana

Nota: Fuente de elaboración propia

1. La figura del formador de maestros: entre la reflexión y el vacío conceptual

Comprender el lugar que ocupa la figura del formador de maestros desde los relatos de los entrevistados, nos remite a algunos hitos que han marcado la historia de la educación y que son reconocidos por ellos, como señala Martínez Boom “Tanto la institución universitaria como los sujetos que la habitan se encuentran afectados, por fuerzas del cambio histórico” (Martínez Boom, 2018, p. 31).

De acuerdo con los relatos de los formadores, la tradición pedagógica en Colombia está ligada al trabajo realizado por los grupos de investigación de intelectuales de la educación, especialmente de aquellos que se originaron en la década de los 80 del siglo pasado y por algunas tradiciones foráneas que enriquecieron su concepción, como se verá más adelante. Desde las narraciones de algunos formadores (Formador 2 UPN, Formador 4 PUJ y Formador 5 PUJ) se evidencia que uno de los referentes que hacen parte de dicha tradición pedagógica son el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas, que surge en el año 1978 a partir de una iniciativa de varios

maestros liderados por la profesora Olga Lucia Zuluaga Garcés, fundamental en la historización de la educación y pedagogía del campo de la formación de los formadores. Como lo señala uno de los maestros:

“(…) el trabajo de Jesús Alberto Echeverry, miembro del grupo de historia de la práctica pedagógica, sin duda es uno de los referentes más importantes del país, porque él nos trajo una idea muy importante que es, la reflexibilidad de práctica pedagógica como asunto preponderante a la hora de pensar el problema de formación de maestros” (Formador 2, UPN).

Además de aportar a la reflexión pedagógica, como señala otro de los formadores: “el movimiento de la práctica pedagógica ha sido un programa vigente que ha destacado enormemente el lugar del maestro y el movimiento pedagógico, siendo un movimiento político en el sentido de reivindicar el saber y la praxis del maestro e invitarlo a que él también sea riguroso en la escritura, divulgación de su experiencia, en la investigación con sus colegas” (Formador 5, PUJ) este fragmento permite entender como la formación de maestros es un lugar de reivindicaciones históricas en nuestro país.

En el debate sobre la figura del formador de maestros, también se alude al papel que han jugado instituciones como la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) y la Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN), esta última de acuerdo con su página web, tiene el objetivo de incentivar la profesionalización y dignificación de la profesión docente en aras de una formación ética, académica, pedagógica e investigativa de los formadores de maestros-

Según los formadores 1 y 2 las escuelas normales tienen gran trascendencia en la formación de maestros: “yo sí creo que si hay una estancia que se piensa en la formación de maestros, más allá de las facultades de educación son las escuelas normales, o sea, para mí sí es muy importante

el lugar de las escuelas normales así cada vez estén más revaluadas y tengan menos impacto” (Formador 2, UPN).

Por su parte, ASCOFADE (Asociación Colombiana de Facultades de Educación) desarrolla acciones de carácter pedagógico, científico y cultural que buscan reflexiones y construcciones teóricas del campo educativo en las facultades de educación del país y que pone en discusión sus tensiones: en el campo político, social, pedagógico, ideológico y sus implicaciones en la sociedad. La mirada a la formación que se ofrece en las distintas instituciones acarrea cuestionamientos y preguntas como las que pueden inferirse en el siguiente fragmento de la narrativa de una profesora.

Formador 3, PUJ:

“Una pregunta importante es ¿cuándo se empieza a llamar a alguien docente? y ¿qué diferencia hay entre un maestro y un docente? Las Escuelas Normales han formado de una manera y las facultades de educación de otra. Las Facultades de Educación han formado a un funcionario de la educación. ¿Cuándo se inició todo ese proceso de formación de maestros? Leer todo eso de la enseñanza mutua es impresionante, ¿qué tenía que saber el maestro? (...) O preguntarse ¿Qué se estudiaba en las primeras facultades de educación que se crearon en el país (Universidad Nacional, Universidad de Antioquia)? ¿Cuándo se empezó a introducir una materia como psicología, administración, etc., en la formación de maestros? Cuando antes, en la formación de maestros se estudiaba la pedagogía” (Formador 3, PUJ)

En este testimonio se reconoce que, en los procesos de formación de maestros, se abordan perspectivas anglosajonas, francófonas de enfoques críticos o de educación popular en el campo educativo, en el que existe:

“El predominio de ciertas miradas mucho más críticas sobre la investigación educativa, entonces hay tradiciones anglosajonas, autores como Wilfred Carr y Kemmis, en un contexto británico, muestra como una mirada crítica al maestro permite entender la importancia que él se forme y que

haga el ejercicio de la investigación un lugar estratégico para su educación continua y ese impacto real en el contexto educativo y creo que en América Latina tenemos también experiencias muy interesantes ligadas a las perspectivas críticas en la pedagogía y en la didáctica (...) Giroux, Apple, han reflexionado muy fuertemente sobre el sentido crítico en el trabajo del formador y la importancia que tiene allí, la tarea de la investigación en América latina ligada también a educaciones de tipo popular quizá, pedagogías críticas. O también autores como franceses, Donal Schön, etc.” (Formador 5, PUJ).

El anterior testimonio permite visualizar la incorporación de la perspectiva crítica que interpela a la educación, pero sobre todo que tiene como objetivo problematizar la formación de maestros para impulsarlo a ser un sujeto crítico, que es capaz de reflexionar sobre su quehacer, estos procesos de reflexión no ocurren de manera lineal, por el contrario, existe una brecha en los aspectos teóricos y prácticos que convergen en un diálogo y una apuesta por continuar investigando los problemas de la educación

Así mismo, se ha pasado de hablar de instrucción o capacitación, a preguntarse por la formación, lo que conlleva a pensar al formador desde un rol reflexivo, investigativo y de actualización permanente, no solo del saber disciplinar sino, en el saber de la enseñanza. Como se aprecia en el siguiente fragmento de la narrativa de un maestro, existen luchas—por valorizar el trabajo del formador de maestros.

“Por un lado sin desconocer la pertinencia del saber específico en que el uno se ha formado y que sigue siendo sobre el maestro: su aula, escuela, contexto, sus necesidades y potencialidades y también, naturalmente eso va de la mano con la reflexión de lo pedagógico, didáctico, evaluativo, curricular no solo como una herramienta sino, como un asunto sustantivo, la pregunta de la pedagogía como saber y disciplina exige un trabajo de formación muy amplio de conocer la tradición pedagógica, la historia, las obras, pero también toda la reflexión sobre procesos de

enseñanza y aprendizajes, todas las didácticas que buscan centrarse un poco más en el aprendizaje y la evaluación que complementa todo ello, creo que en ese sentido ha sido un trabajo de descubrir la idea de lo pedagógico y didáctico, de la educación como una práctica social y cultural y compleja, atravesada por esa tensión entre maestro y aprendiz. (...) Esto en síntesis lleva a valorizar fuertemente el trabajo de formar formadores.” (Formadora 5, PUJ).

Este formador (formador 5, PUJ) se refiere a la valorización del rol del formador de maestros, en el que existe una necesidad de seguir trabajando en su campo de enunciación y se encuentra en permanente construcción, no es absoluto ni determinante, por el contrario, es materializado por las diversas experiencias y aprendizajes elaborados en su trayectoria académica, investigativa y vivencial.

Por otra parte, se logra identificar dos elementos clave para la figura del formador de maestros, la reflexión y la pregunta por la pedagogía, un ejemplo de ello es el siguiente testimonio en el que se destaca como actividades centrales, por un lado, la reflexión y por otro, la escritura de la práctica y la lectura crítica de la tradición. Estos son los temas que destacan los testimonios que siguen:

“Para mi sin duda el tema de la flexibilidad de la práctica tiene que estar allí, es decir, sí yo quiero que haya un desarrollo político y subjetivo como una práctica formativa pues el maestro tiene que escribir su práctica” (Formador 2, UPN).

“¿qué tanto nuestros maestros leen pedagogía, estudian pedagogía, conocen las tradiciones pedagógicas? No sólo como un asunto puramente intelectual, sino si dialoga con esas tradiciones, como decían estos del Grupo de Historia de la práctica pedagógica, les hacen nuevas preguntas y podemos leer la tradición, pero no para quedarnos en ello, sino hacerle unas preguntas y ver qué es lo que estas tradiciones pueden decir y qué cosas no, en contextos distintos” Formador 5, PUJ.

La preocupación del formador no solo refiere a los contenidos que se abordan en las Facultades de Educación o en las Escuelas Normales sino, el ¿cómo se asume y moviliza el maestro su propia formación? ¿Cuáles son los aspectos necesarios de reflexionar en educación? O incluso lo problemático de escribir sobre su propia práctica, la transformación de su quehacer conforme pasa los años de experiencia, el tipo de aspectos que le interesa problematizar en el aula y la defensa que da de su propio rol en la sociedad como un intelectual del quehacer, pero sobre todo la responsabilidad social que tiene con su contexto.

Para autores como Vaillant & Marcelo (2001), el uso de la categoría “formador de formadores” no está totalmente definido, es una concepción diluida, sin distinción alguna, ignorada y no delimitada, “pues bien, parece que, para ejercer como formador de formadores, cualquiera puede valer, con tal que sea especialista en alguna disciplina” (p. 166). Sin embargo, ese formador se encuentra en una pugna permanente por reivindicar su lugar conceptual, reconoce que no es explícito en la literatura porque, acoge a diferentes horizontes conceptuales que nutren su formación, su trayectoria e identidad.

Significados de ser formador de maestros

Para los formadores de maestros que han participado en este estudio el significado de su rol implica tensiones, preocupaciones, pero también un compromiso con ellos mismos. Como sujetos que construyen su experiencia en diversos espacios y tiempos consideran que la formación de maestros es un campo de lucha y transformaciones. En los relatos de los docentes entrevistados se pueden reconocer dos elementos clave en los que se manifiesta el significado que le atribuyen a su rol: el primero refiere a la manera en que el formador se transforma en la experiencia, el segundo, a las tensiones y preocupaciones que implica ser un formador de maestros.

- **El formador se transforma en la experiencia**

Los formadores entrevistados relatan transformaciones de sus prácticas pedagógicas y evaluativas durante el transcurso de su vida laboral y profesional, que han adquirido gracias a la experiencia y a sus estudios logrando grandes cuestionamientos dentro del campo educativo que los lleva a seguir investigando para darle valor y significado a ser formador:

“Ha sido mi preocupación fundamental, la figura del formador, en el último tiempo, yo diría que después del doctorado he venido interrogando ese problema de la formación, constituyéndolo en una preocupación, estudiándolo, formación en otras culturas; ha sido mi preocupación últimamente” (Formador 3. UPN).

Los relatos que siguen a continuación dan cuenta de que sus preocupaciones y sus objetivos como maestros no siempre han sido los mismos, han cambiado. La pregunta por ser formadores no era importante, pero a medida que pasa el tiempo y el maestro se enfrenta a las situaciones de la práctica pedagógica se ve en la obligación de movilizar y transformar sus acciones, de tal manera que el proceso de formación sea contextualizado y acorde a las necesidades, los incidentes críticos y sea una respuesta a la crisis de la profesión, como lo señalan los siguientes testimonios:

“Primero no tenía una preocupación clara de eso, la primera parte de mi trabajo en la Universidad Pedagógica fue dedicado a la investigación y después yo vengo al revés, vengo desde la investigación hacia la docencia. Las preocupaciones más eran fundamentalmente escribir, dictar conferencias en Colombia y otros países. Pero como les digo, después del doctorado he venido asumiendo una relación distinta, más estrecha con eso, interrogándome de las crisis en las que hemos estado” (Formador 3, PUJ).

“Mi transformación fue llegar a la UIS a la formación de maestros, me encuentro con el índice de repitencia es del 50 por ciento, ahí si se armó la grande, me cuestioné que acá pasaba algo grave” (Formador 1, UIS).

“Para que ellos se transformen y ellos también cambien y sean capaces de transformar, yo realmente lo que estoy haciendo es formar a otros sujetos como transformadores en sus realidades sociales, entonces esas son las reflexiones a las que he venido llegando últimamente” (Formador 6, PUJ).

Con respecto al sentido que le otorgan los formadores a su experiencia, se evidencia que las transformaciones que han logrado configurar a lo largo del tiempo han sido posibles a partir de la relación que establecen con los otros:

“El trabajo de enseñar, de tener relación con otros es donde uno como maestro más se enriquece y más se forma. Yo diría que aquí hay un equilibrio entre la dinámica de la disciplina específica, pero también en lo que sería las mediaciones didácticas pedagógicas que hace que el trabajo de la enseñanza y el aprendizaje se vea en toda su complejidad” (Formador 4, PUJ).

“Entonces yo no creo que uno mismo forma maestros, él mismo se va haciendo con la experiencia, el conocimiento, la sabiduría, los años, sino que uno se va abriendo” (Formadora 5, PUJ).

Es por esto por lo que el formador no solo se transforma a sí mismo, sino que genera en sus estudiantes esas motivaciones de crear cambios en su rol, ayuda a sus estudiantes a llegar a diferentes estados de reflexiones, como lo señala Perrenoud: “Formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello” (Perrenoud, 2007, p.17). La formación no solo implica conocimientos y saberes, sino que trasciende a aspectos problematizadores e inacabados que convocan a cuestionarse sobre la pedagogía y el lugar de la enseñanza como situación fundamental en la formación de un maestro.

A continuación, los siguientes testimonios muestran una visión sobre como esa transformación se vincula a la esencia de la formación y de la proyección de ser maestro:

"Queremos formar estudiantes que piensen, analicen, revisen, se pregunten cuestionen, que no tragan entero, pero que a la vez, sean solidarios y eso es como uno de los ideales de la formación de estudiantes en cuanto a ese desarrollo de pensamiento crítico, no traguen entero, ojo, ustedes tienen que formar parte de la arena política de este país, tienen que formar parte de esa generación que va a aportar a la construcción del país, que soñamos del país que queremos, pero no pierdan de vista que esa criticidad no les debe quitar el desarrollo de su solidaridad." (Formadora 5, PUJ).

"Hay que preocupar a los futuros maestros en estos problemas, para que asuman la formación como un problema al que están enfrentados y del cual no pueden evadirse." (Formador 3, UPN).

En relación con las implicaciones, de valorizar fuertemente el trabajo de formar maestros nos lleva a pensar que la enseñanza constituye un campo que se explora, se trabaja y tiene una finalidad formativa, en el que el proceso transformador no solo se da a partir de los años trabajados en el campo de la educación, sino que ocurre desde un compromiso y responsabilidad con su rol ya que "la formación incluye lo ético y lo moral, no solo lo intelectual" (Formador 3, UPN).

Ser formador implica grandes tensiones y preocupaciones:

Los relatos de los formadores de maestros muestran preocupaciones y tensiones en cuanto a su rol, una es la reflexión sobre lo que implica formar y formar a un maestro y la segunda es la contradicción interna en las prácticas formativas entre lo que se logra mostrar en un currículo y lo realmente se logra ejecutar de dicho currículo.

Implicaciones de formar a un maestro

La formación de maestros ha estado limitada a la enseñanza de saberes, generando grandes preocupaciones en el verdadero rol del maestro, pues su significado se ha desvanecido con el tiempo y su verdadero valor se ha reducido a un facilitador del aprendizaje. Esta concepción se ha naturalizado y se piensa que cualquier profesional puede tener la capacidad de enseñar, siempre y cuando conozca o sea experto en una disciplina específica, lo cual esto conlleva a pensar y analizar otros cuestionamientos:

“Lo primero que hay que aclarar es lo siguiente: yo no sé si todavía hoy las universidades forman, o más bien capacitan, instruyen, eso habría que discutirlo” (Formador 3, PUJ).

Lo anterior se deduce de las narraciones que forman a un maestro, y como estas tienen un sentido particular, para que sea necesario cuestionarse: ¿que implica la formación del otro?

“La formación incluye lo ético y lo moral, no solo lo intelectual; las prácticas de vida de un maestro, formar a un docente no es lo mismo que formar a otro tipo de profesionales por las implicaciones que tiene, debe tener un compromiso, una relación con lo que hace marcada por un trabajo dónde la enseñanza es lo que lo define” (Formador 3, PUJ).

Así mismo, preguntarse: ¿cómo tiene unas particularidades este tipo de formación y ese rol de formar maestros? Existe una distinción entre formar a un profesional en una determinada área del conocimiento y otra en poder formar a un maestro que se agencie pedagógica e investigativamente en el carácter de su profesionalización.

En este sentido, Vaillant y Marcelo (2016) sostienen que “los formadores de formadores son los profesionales encargados de diseñar y/o desarrollar el currículum que incluya los componentes necesarios para propiciar un legítimo aprender a enseñar en los futuros docentes” (p. 36). Además, tienen la facultad de formar a los futuros maestros en tres tipos de ámbitos: el saber pedagógico, el saber hacer y el saber por qué.

Los formadores reconocen que la necesidad de formación es un tema recurrente que se no soluciona en la investigación; También son conscientes de que la enseñanza a través del testimonio es central en su rol. Al respecto los formadores enuncian:

“El problema es que todos estamos de acuerdo con que gran parte de los asuntos hoy de la educación es justamente la formación de maestros, cómo cualificar, cómo hacer mejor esta formación, pero lastimosamente no representa un cambio en los contextos investigativos ni académicos en profundidad, esto sería el primer asunto” (Formador 2, PUJ).

“Entonces por eso yo pienso que enseñamos más con lo que somos, que con lo que sabemos, permitirse una mirada ontológica del ser maestro, el compromiso y la responsabilidad que implica ese ser maestro y como en esa formación de formadores, yo quiero que mis estudiantes, además de saber enseñar su saber disciplinar y de tener unas pedagogías y unas didácticas, tengan con qué enseñar” (Formadora 5, PUJ).

Por último, algunos de los formadores entrevistados concluyen situaciones en común en cuanto a que se ha desvirtuado su rol en la sociedad, pero a su vez reconocen que esa desvalorización no se ha dado únicamente por factores externos, sino que como gremio han permitido que modelos formativos poco relevantes signen las prácticas docentes:

“Los profesores que están en el campo de la educación se vuelven muy instrumentales, esto también pega a la normales, se aprenden rutinas y estereotipos: ¿cómo dictar una clase? ¿cómo hacer una evaluación? ¿cómo clasificar a los estudiantes? ¿cómo borrar el tablero? Las prácticas en escuelas normales o de educación, están montadas en un modelo conductista de objetivos, en un diseño instruccional, y por inercia o carencia no se cuestionan las rutinas que están consolidadas. Si los estudiantes aprenden son definiciones teóricas y se acabó la clase” (Formador 1, UIS).

En consecuencia, esta rutinización del proceso de enseñanza es la que conlleva a instrumentalizar la intencionalidad de la formación del maestro que, es todo lo contrario: transformaciones, experiencias, diálogos, reflexiones y sobre todo compromiso ético y social con el mundo que le rodea.

La contradicción interna y falta de coherencia en las prácticas formativas

Así mismo, en los testimonios se observa que dentro de las tensiones y preocupaciones existe una contradicción interna y falta de coherencia en las prácticas formativas, como lo relata un formador:

“Las escuelas de educación que conozco en la región tienen un principio: hagan lo que yo digo y no lo que yo hago” (...) “Esa es la contradicción interna en las facultades de educación que nos acostumbramos a echar un discurso de lo que debería ser, pero no un discurso de lo que es. Que el estudiante aprenda en situaciones específicas y concretas” (Formador 1, UIS).

Esta contradicción e incoherencia genera que, en las escuelas de educación exista una ruptura entre lo que se enseña, los discursos y la realidad de las prácticas. Ya que, se logra abordar las teorías pero existe una brecha en las situaciones concretas a las que se puede verse enfrentado el formador de maestros, estas situaciones para Perrenoud (2004) son un “acto singular, una situación compleja que nunca se reproducirá de forma exactamente idéntica (...), es el acto pedagógico en sí mismo con sus complejidades” (Perrenoud, 2004, p.140), son situaciones cuya resolución no se encuentra determinada por la teoría sino que requieren de una acción reflexiva deliberativa, resolutoria y situada por parte de los formadores lo cual, indica una necesidad de seguir trabajando sobre la coherencia formativa de la formación de maestros.

Otra de las incoherencias que identifican los formadores tiene que ver con las características de las personas que lideran, construyen, discuten y acompañan los discursos educativos en el país ¿son formados en educación? ¿saben y conocen sobre procesos educativos? O simplemente son ¿políticos que lideran la educación colombiana?

“¿Cuántos maestros hemos tenido como ministros de educación, a cuantos economistas o abogados hemos tenido en ministros de educación? Eso habla del problema profundo que tenemos a la hora de pensar en el gremio docente” (Formador 2, UPN).

La praxis evaluativa del formador de maestros:

Este apartado responde al objetivo de analizar algunos indicios sobre la manera en que la reflexión sobre la práctica evaluativa incide en la subjetividad del formador y en las interacciones que tienen lugar en los programas de formación de maestros. En este caso, afirmando que los significados de la evaluación son reconstruidos por los formadores a partir de sus propias experiencias y voces, por ello dentro de los testimonios se destacaron dos reflexiones centrales: la primera alude a pensar el formador como sujeto de evaluación (sujeto que evalúa a otros y que evalúa su práctica) y en segundo lugar una concepción de la evaluación como una acción reflexiva. la situación evaluativa, se convierte en una praxis que es susceptible de ser reflexionada y transformada,

Por lo tanto, es fundamental tener en cuenta que la concepción de la praxis es tomada desde los postulados de Runge y Muñoz (2012), quienes afirman que:

“Mediante la educación o praxis educativa se contribuye de manera positiva a las nuevas generaciones a su supervivencia (socializándolas, culturizándolas, educándolas, instruyéndolas) en sociedad y se regula, en términos micro y macrosociales, no solo el proceso de cambio y relevo

generacional, sino también los procesos de reactualización cultural de los individuos, manteniéndose con ello la existencia misma de la sociedad” (Runge & Muñoz, 2012, p. 85)

Respecto a ello la praxis evaluativa se reactualiza de manera interminable y esta, a su vez conlleva a acciones inacabadas *“con ese hacer no se supera la imperfección, por lo que lo humano se presenta siempre como tarea, como proyecto, como historia, como sujeto de su propia praxis”* (Runge y Muñoz, 2012, p.80)

Así mismo, el ser humano genera sus acciones en función de lo que es denominado formalidad, en el que se forma a sí mismo y a su entorno, es un sujeto que se determina desde lo inacabado, no como algo negativo sino, al contrario, lo inacabado como una posibilidad humana, por lo tanto, la praxis educativa es netamente humana y está ligada al lugar sociohistórico en el que se encuentre inmerso el sujeto. Razón por la cual, la evaluación al ser una práctica humana arraigado a los procesos formativos del ser humano es una praxis en sí misma.

El formador como sujeto de evaluación

En nuestro contexto colombiano se es consciente de las transformaciones que el sistema educativo ha tenido con el paso de las normatividades que han sacrificado calidad por cobertura, lo cual no es un asunto menor a la hora de pensar en los procesos evaluativos y las implicaciones que estas tienen en la formación de maestros,

“Evaluar la práctica es diferente, porque es básicamente establecer a los estudiantes: uno, que estén en práctica, dos que además puedan tener un plan de práctica, puedan pensar como ordenan y direccionan su ejercicio de la práctica para un objetivo de llevar una meta, tener un logro y aportar a esa comunidad que está interviniendo, (...) ahora, es más diferente hacer el proceso evaluativo con diez estudiantes que más o menos uno siempre tenía allí. (...) Ahora, otra cosa es dictar historia en el núcleo común, treinta y cinco estudiantes; eso ya implicaba que yo fuese más práctico. ¿cómo

puedo observar caracterizar, escribir, acompañar a un estudiante en sus procesos de una clase cuando tengo dos de esos estudiantes los veo una vez a la semana durante tres horas? Va a ser muy difícil, depende específicamente de las condiciones. Como tutor de proyecto es diferente, tocaba cada ocho días una hora para trabajar el asunto y dar los compromisos para la siguiente, este proceso es completamente diferente a los dos que acabo de señalar” (Formador 2, UPN).

De acuerdo con el relato, las experiencias evaluadoras no siempre son las mismas, ya que no es posible desconocer que las circunstancias y contextos en las que están inmersos los formadores son de por sí situaciones complejas. De ahí que, sea necesario problematizar y repensar la evaluación desde los diferentes escenarios evitando así juicios de valor respecto a el ideal de la evaluación alejados de la realidad educativa que ha experimentado el formador en el transcurso de su trayectoria profesional.

Sujeto que evalúa a otros:

La práctica evaluativa, es un problema de investigación en el campo del saber pedagógico, sin embargo, en el marco del sistema evaluativo la evaluación actúa como regulador de estándares del aprendizaje. Por tal razón, a continuación, se expone la reflexión sobre la práctica evaluativa desde la incidencia que tiene en la subjetividad del formador y a su vez en las interacciones que tienen lugar en los programas de formación de maestros.

En los relatos de los formadores, los sentidos y concepciones de evaluación aluden a la importancia de comprender y entender la evaluación como un proceso en el cual entran en juego aspectos cognitivos, procedimentales y reflexivos que se vinculan al saber, pero este último se evalúa no como finalidad sino, como un trabajo cargado de aciertos y desaciertos que le permiten al estudiante poder evolucionar en su proceso formativo. Como lo señalan los siguientes formadores:

“Lo que se da en el salón de clase: una relación entre maestro y alumno en la cual, se mira a ver cómo ha sido apropiado eso que el profesor ha dicho con esfuerzo, cuáles han sido los interrogantes...lo que yo mejor valoro es la participación durante el curso y la exposición del tema (...) Para mirar ahí cual es la relación que ha habido con el conocimiento específico, para mostrar qué grado de afectación ha tenido el estudiante por parte del maestro, es una manera de ponerse a pensar para no tragar entero” (...) “Si la idea es trabajar, por ejemplo, con competencias (saber hacer en contexto) mire a que se reduce, ahí la pregunta no es por el conocimiento, sino es saber hacer en contexto, si eso es lo que se evalúa, pero eso en el proceso de capacitación del individuo digamos forma al maestro para que haga eso y lo hace con el sentido que sea competitivo. La competitividad es la escuela de la que hablo yo. Con el objeto de que el sujeto empiece a trabajarse y construirse como emprendedor” (Formador 3, UPN).

“Una cuando se les hace ejercicios de competencias, estos generan unas crisis cognitivas tremenda y yo no las resuelvo, digo: ¿ustedes quieren que yo les de la respuesta? No, nada, investiguen. Dos es cuando ellos tienen que reflexionar sobre sus procesos, porque se equivocaron, tienen que hacerse responsable de sus errores conceptuales. Tres, la más interesante, la autoevaluación que hacen los estudiantes al final de la clase, al azar de escoger por lista; uno les dice: lo que no me gustó de esta clase es y da el nombre, aquí le dicen a uno unas cosas muy interesantes” (Formador 1, UIS).

Los formadores reconocen que en el proceso evaluativo se revisa el grado de apropiación y su relación con el conocimiento que a su vez se relaciona con el poder hacerse responsable de la manera en que es generado ese conocimiento. Es decir, que se establece una relación entre evaluación y enseñanza, que le permite al maestro, pensar la evaluación desde una lógica distinta a la del sistema educativo y así poder enfatizar los errores que se llegan a presentar.

Esta evaluación se distingue del sistema evaluativo, en cuanto a pruebas estandarizadas que miden la educación, porque “la evaluación dentro de la práctica del formador de maestros tiene su propio sistema pedagógico” (Formador 4 PUJ) interno a su práctica, es esto lo que le da la posibilidad y libertad de hacer de su evaluación una práctica reflexiva.

En cuanto sistema educativo esta valoración se rige bajo una lógica diferente:

“La educación se mira por indicadores, ahí hay un hueco porque la evaluación es para el sistema educativo más no para la educación, la evaluación le informa al sistema educativo qué funciona por esa base. Siempre hay una confusión en que educación es igual al sistema educativo y son dos cosas distintas. El sistema tiene su propia lógica, su propio desarrollo, es autorreferencial” (Formador 3, UPN).

De lo anterior se deduce que, Es como un proceso reducido a la medición limita el sentido formativo de la misma, por lo tanto, es fundamental que se diferencie el sentido pedagógico que si debe tener en el aula (Foster, Rojas y Barahona, 2008).

El formador de maestros ha tenido un proceso de transformación en la forma como evalúa cada uno de sus procesos de conocimiento.

Sujeto que evalúa su práctica:

La evaluación, entonces, sitúa unos elementos circunstanciales en los escenarios donde el maestro evalúa, pero ello ocurre a partir de una experiencia, trayectoria y transformaciones que va ocurriendo no solo por el hecho de evaluar a los otros sino, también porque él mismo genera unos procesos de reflexión que lo “obligan, motivan o movilizan” a transformar su práctica. Es por esto que se problematiza al maestro como un sujeto que evalúa su propia práctica pedagógica.

En el relato de los maestros entrevistados, se evidencia que la experiencia ha generado en ellos irrupciones, cuando esa reflexión los convoca, en casos tales como: los índices de repitencia en el aula, los procesos de acreditación de los programas, indicios de profesores “cuchilla”, el paso de dar clase en un pregrado a un posgrado, el hecho de haber sido maestros de colegio y posteriormente maestros universitarios, de ser un maestro dedicado a la investigación y confrontar espacios de diálogo en la práctica de aula, de haber estado vinculados a procesos de educación a distancia o educación presencial, e incluso las cátedras que ha evaluado; entre otros factores que le ha permitido generar cuestionamientos a su propia formación y transformación en el rol de ser formadores de maestros. En los siguientes testimonios se pueden apreciar manifestaciones de auto reconocimiento que el docente hace de su ejercicio:

“Yo era un miserable, a pesar de todo yo era un conductista, dos previos y un examen, los previos eran en ítems cerrados, el que perdí, perdí, conductismo puro, con ánimos de ser la cuchilla, el profesor guillotina, que vergüenza. Yo llegaba con la estupidez de echar la carreta, y si no paraban bolas no importa, en el examen nos vemos, esto era lo único real.” (...) “inicialmente, uno puede percibir un excesivo énfasis en conceptos y contenidos en su práctica como educador” (Formador 1, UIS).

“Yo fui profe con niños en el nivel preescolar, pero después yo decidí volverme psicopedagoga entonces estudié: psicopedagogía y cuando estudié psicopedagogía, en la pedagógica, pues ya mi campo de acción era otros, no era dar clases, pero uno como psicopedagogo lo que hace es valorar a los estudiantes, apoyarlo, trabajar técnicas de estudio, en trabajar con los chicos problemas de lectura comprensiva, problemas de escritura, problemas de dislexia, con los grandes trabajar orientaciones orientación profesional, exploración vocacional, entonces ya es otro rol, pero como profesora trabajé preescolar y trabajé en primerito. Y como formadora de formadores fue cuando empecé en 1989” (Formadora 5, PUJ).

“Me remito a la experiencia que tuvimos con el Premio Compartir donde tu recibías un papel del maestro, la idea era en poco espacio, una renovación que haya tenido en su experiencia y que de alguna manera muestra que usted es un maestro, que bueno, que hace sus cosas, entonces escribían, a veces las escribían muy regular, una dificultad muy grande para poder escribir y comunicarse por escrito, pero te da una primera mirada, pero difícilmente una instrucción escrita te da una idea clara de qué es lo que el maestro te quiere comunicar, pero cuando tú vas y lo ves trabajando en el aula o cuando comentas con sus colegas, con sus estudiantes, cuando puedes tener como una mirada más amplia de la práctica del maestro” (Formador 4, PUJ).

Una concepción de la evaluación como una acción reflexiva.

A partir, de las experiencias y relatos narrados por los formadores, se hace visible otra concepción de evaluación vista desde una acción reflexiva que implica desequilibrios cognitivos en las situaciones pedagógicas: Estas prácticas evaluativas, le han posibilitado al maestro pensar la evaluación, de otro modo: “La práctica evaluativa se transforma claro, uno no hace lo mismo y además las evidencias que espera encontrar también son diferentes, pues se sabe que los estudiantes deben tener una serie de condiciones que les permita a ellos tener una mejor relación.” (Formador 2, UPN). ¿Con el saber? ¿Con la formación como profesionales? Y es precisamente, esa formación que se cuestiona y que lleva a otorgarle otro lugar a la evaluación en la que el formador de maestros, reconocer la posibilidad de cultivar una evaluación más reflexiva y acorde a la responsabilidad que atañe ser maestro.

“Que tenga la capacidad de descentrarse un poco de saber para pensar que no sólo hay saber, hay también otro que quiere aprender, porque está en una dinámica de aprendizaje. Entonces cuando logramos descentrarnos un poco del saber, cuándo pensamos que los conceptos y los contenidos no son lo único, lo más relevante, empiezan a generarse descubrimientos graduales de otras dimensiones; particularmente la dimensión pedagógica, la dimensión didáctica, en estas prácticas de enseñanza y

aprendizaje como quien dice ese famoso triángulo entre el maestro y el alumno y el saber; diría que en realidad cuando entendemos que ese saber es un medio para propiciar formación (...) es decir, casi que hay que pensar que las dificultades para que muchos de nuestros estudiantes accedan al saber disciplinar, no son solo dificultades que se solucionan con más saber disciplinar, sino que se solucionan animando la reflexión y la investigación pedagógica, didáctica y evaluativa. (Formador 4, PUJ).

El anterior relato, demuestra que la concepción de evaluación cambia de ser instrumentalizada a procesos complejos, que reorientan la práctica evaluativa desde una perspectiva reflexiva como una práctica colectiva y no solamente individual:

“La práctica reflexiva, por una parte no es una práctica solitaria, sino que potencian uso de la comunidad, es una práctica que entiende la educación como práctica y no como un asunto instrumental, que entiende una reflexión, que no es sólo un asunto cognitivo, sino que tiene que ver también con sensibilidad, con emociones, con afecto, con la dimensión corporal, es decir, que entiende que la reflexión se hace con todo, es con todo el ser digamos propio del maestro y que le permite también, de alguna manera, configurar comunidad de docentes”. Carlos Gaitán (Formador entrevistado).

Al respecto Nocetti y Medina (2017) indican que existen unos factores que favorecen la capacidad de reflexionar y que ocurren tres tipos de desequilibrios que experimentan los formadores y futuros maestros, el desequilibrio técnico-instrumental, el desequilibrio práctico pedagógico y el desequilibrio emancipador. El primero el desequilibrio técnico-instrumental ha enfrentado a los formadores a revisar las situaciones y a chocarse con el fracaso de su práctica:

“Me encuentro con el índice de repitencia es del 50 por ciento, ahí si se armó la grande, me cuestioné que acá pasaba algo grave. Encontrar profesores en la UIS que decían “yo soy el profesor de cálculo 2, la materia la vez pasada la tomaron 40 estudiantes y solo pasaron dos, esos dos están aquí y son los únicos que van a pasar esta materia, así que los 38 estudiantes prepárense porque se van a rajarse”, así

era, no lo hemos podido cambiar, entre más dejaba gente, mejor profesor era, los índices de repitencia eran altísimos” (Formador 1, UIS).

De esta manera, esa reacción emocional causa una reflexión porque surge de unos interrogantes suscitados por la práctica y de allí deviene el segundo desequilibrio producto de la toma de consciencia que hace el formador, con el deseo de mejorar esa relación establecida con sus estudiantes:

“Esa experiencia formativa en la que vamos aprendiendo a hacerlo pues gracias a la reflexión y también sobre nuestras prácticas de enseñanza y evaluativas, en mi experiencia docente en educación superior” (Formadora 5, PUJ)

“Porque tiene que ver con todo y con los errores, con el aprendizaje, con la corrección, con la manera como te acercas a la cultura, con la manera como promueve lectura crítica, autonomía, pensamiento crítico, es un concepto muy potente y yo pensaría que hay que ir más allá de su formulación como quien dice no pone información y está claro lo que está contenido allí y potenciar el concepto pedagógicamente da muchas pistas para entender la pedagogía, la evaluación, en función de la formación, entonces eso es para evitar que se visualice, que se instrumentalice” (Formador 4, PUJ).

Por último, el desequilibrio emancipador que se encuentra relacionado con la capacidad de transformación social, este surge a partir del debate frente a las estructuras y a las acciones de formador de maestros:

“Desde aquí reflexionar es volver sobre la práctica, ponerla en el centro de la pregunta e indagar qué cosas que hay allí pudieran funcionar mejor, también digamos un poquito como desestructurar la práctica para ubicar allí problemas en la didáctica; en la evaluación, el currículo y entonces un poquito hacer de eso un objeto de trabajo” (Formador 4, PUJ).

Desde los relatos de los formadores, se pudo observar que existe una serie de desafíos en los contextos de la formación de maestros, que refieren a unas concepciones de la evaluación reflexiva, en el que en el formador de formadores hay “pasión, choque, irrupción, tiene que afectar, porque si no afecta no tiene afectos” (Formador 3, UPN). Esto no excluye a la praxis evaluativa. A continuación, los formadores entrevistados se permiten dar significados acerca de la evaluación:

“Evaluar es valorar, es poner en valor algo y toca la vida cotidiana, la manera de verdad como los maestros empiecen a evaluar es pidiendo con qué criterios ellos evalúan situaciones de la vida cotidiana. La evaluación no recae en una calificación, todo el esfuerzo se remonta es a los criterios, esto viene de competencias ciudadanas, lo aprendí en los estándares. Rosario Jaramillo nos decía: “competencia ciudadana no es enseñar valores, en enseñar a valorar. Si usted les enseña a los niños a valorar, él será un ciudadano autónomo” (Formador 1, UIS).

“La evaluación es reflexiva, debe tener un principio ético, político, social, por supuesto conceptual, a mí me parece que deberíamos ser mucho más exigentes con que los maestros escriban bien, tengan condiciones de investigación, yo creo que esa es una gran apuesta que deberíamos tener” (Formador 2, UPN).

“Para mostrar que grado de afectación ha tenido el estudiante por parte del maestro, es una manera de ponerse a pensar para no tragar entero. Eso lo evaluó y es muy subjetivo, yo noto que estudiante esta compenetrado así no sepa explicar muy bien, pero sé que está ahí y guarda una pasión.” (Formador 3, UPN).

“La evaluación debería también considerar una dimensión más integradora de la práctica del maestro y entender que esa información que se recoge allí no es una información que te de poder sobre el maestro para promoverlo, para excluirlo, para permitirle que avance, sino que más bien lo que permite es

justamente construir una posibilidad de desarrollo, es decir, que el proceso evolutivo finalmente redunde en un crecimiento de que como maestra o como formador de formadores, digamos que en ese sentido tiene que potenciar, es decir, el carácter evaluativo allí no es un carácter puramente técnico instrumental, sino que tiene que estar muy ligada al sentido mismo que le damos a nuestros quehacer como maestros, cierto sentido formativo en nuestro quehacer como maestros.” (Formador 4, PUJ).

“Hay que saber evaluar, uno no puede ni sobrevalorar, pero tampoco subvalorar el trabajo de los niños, hay que acercarnos uno mucho a ese punto medio y ahí influye mucho el acercamiento al sujeto, pero ahí era importante tener unos criterios definidos para saber cuándo lo hizo bien y qué tanto le falta para llegar a ese nivel de excelencia” (Formadora 5, PUJ).

De acuerdo con los postulados que le son atribuidos a los formadores entrevistados en la evaluación, se evidencia que esta supera todo tipo de esquema centralizado en el aprendizaje ya que los formadores de maestros le dan prioridad al asunto de la enseñanza y allí, la evaluación juega un papel preponderante, la evaluación es particular, es pedagógica, es problemática, genera desequilibrios cognitivos y emocionales, interpela las realidades, generar reflexiones de quienes hacen parte de ella.

Finalmente, la evaluación es un campo en la que el formador de maestros es el protagonista de su praxis y es por esto por lo que sus narraciones y su voz es fundamental para la presente investigación, ya que sus relatos son una pugna por revalorizar su rol en la sociedad que, a pesar de estar, instalada en la era evaluativa desde otras perspectivas (neoliberales) cuenta con toda responsabilidad de escribir y transformar su quehacer:

“La práctica reflexiva permite un ejercicio de documentación y de escritura porque a través de eso los maestros pueden también compartir sus ejercicios de pequeños trabajos que hacen sobre su práctica, siendo ellos a la vez investigadoras de su propia práctica y en la socialización con otros” (...) que van

permitiendo que se vayan potenciando comunidades autorreflexivas, en las cuales entendemos que lo que hacemos nosotros también puede tener que ver con el aula del lado una otra escuela y en ese sentido potenciar un trabajo colectivo” (Formador 4, PUJ).

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación se presentan las siguientes conclusiones como respuesta a los objetivos propuestos, los cuales pretenden dar una perspectiva respecto al formador de formadores a partir, de los testimonios de algunos maestros de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Pedagógica Nacional. En el estudio se propuso como objetivo general comprender la praxis evaluativa del formador de maestros en clave de formación. Optamos por el marco de la práctica reflexiva, porque pone al maestro como un actor privilegiado en la búsqueda de soluciones y agente de su propia formación y en este caso, la evaluación se constituye como una práctica de su rol que requiere análisis e investigación.

Perrenoud sitúa la formación del maestro en un campo de permanente reflexión que implícitamente se constituye a partir, de situaciones complejas del quehacer pedagógico y que tienen la posibilidad de transformarse y actualizarse a partir de las acciones de un sujeto ético, político, observador, analítico y comprometido consigo mismo y con la comunidad de la cual, de cual hace parte. En el caso del formador de maestros, nos interesó el significado que le atribuyen a su experiencia en relación con la formación de otros maestros.

Los resultados permitieron evidenciar que los formadores de maestros reconocen la importancia de la formación de un maestro reflexivo, sin embargo, advierten sobre el riesgo de una formación que atiende a los parámetros del mercado generando prácticas instrumentalizadas

de su profesión. Al respecto señala Perrenoud (2004), en los programas de formación pareciera haber solo un espacio específico destinado dentro de los currículos para reflexionar sobre la praxis (generalmente, estos espacios son las prácticas profesionales), lo cual, se convierte en una limitación pues el habitus reflexivo no solo correspondería a los espacios dialógicos entre formadores o con tutores que lideran las prácticas pedagógicas, sino que se puede fomentar en múltiples espacios e interacciones formativas. Estos espacios permiten visibilizar saberes descontextualizados: un ejemplo es la evaluación atrapada en la calificación, la sanción o en la certificación, que al ser objeto de reflexión se muestra como una actividad ética ligada a un proceso de formación en un contexto particular, con la participación de sujetos singulares. De ahí que, los maestros entrevistados reconozcan como la experiencia en distintos escenarios profesionales les ha permitido tener una perspectiva más amplia de su propia formación de tal manera que, ese habitus se ha movilizó a partir de interrogantes sobre su responsabilidad social en el contexto en el cual se encuentra inmerso.

Retomando el primer objetivo específico de esta investigación nos encontramos con las concepciones que los formadores le atribuyen a la práctica evaluativa, que se ve reflejada en cada acto del proceso formativo por ello, aunque Perrenoud no profundiza o aborda la práctica evaluativa, sus conceptualizaciones nos dan trazos para considerar que la evaluación es una de las muchas prácticas susceptibles de movilizar, en la medida que acontece entre tensiones contradictorias. Puede optar por la postura estática, mal interpretarla desde la calificación o incluso sobrevalorarla desde la estandarización de los aprendizajes o, por el contrario, establecer una relación con el oficio del enseñante y de formador, apuntarle a una evaluación reflexiva, una que pueda ser la vía para desajustarnos, para visibilizar aquello que está oculto, para localizar en ella un proceso de formación subjetiva para aceptarla como posibilidad del cambio.

Así, el formador de maestros cobra un rol imprescindible para desmitificar, resignificar y desaprender los discursos que subsumen a la evaluación en un asunto meramente de verificación de los aprendizajes y que por el contrario está totalmente vinculada a los procesos de enseñanza que el formador de maestros reconoce en sus propios procesos reflexivos, sistemáticos y que hacen parte de su propia identidad pedagógica.

Por lo tanto, en relación con las concepciones de los formadores de maestros se puede señalar que evaluar es reflexionar, evaluar es valorar, evaluar es afectarse y por supuesto, es cuestionar cada acto pedagógico desde la formación, entendiendo que esta converge en la cotidianidad de lo que significa ser formador de formadores.

En lo que respecta al segundo objetivo específico, es preciso reflexionar en torno del compromiso y responsabilidad de la formación del maestro desde la interpretación de sí mismo y de su mundo, que le permitan actuar con sentido ético frente a su práctica docente y tomar conciencia de la influencia de sus propios comportamientos en la formación de otros sujetos. Entendiendo así, que la formación de los futuros maestros corresponde a una responsabilidad sociohistórica en la que, el formador de formadores brinda respuestas diversas ante las contingencias entendiendo que su praxis reflexiva no solo es una reacción momentánea, sino que es una acción que hace parte de su habitus en el cual, reflexiona sobre su trayectoria profesional y pedagógica.

Por lo tanto, cabe interrogarse: ¿en qué medida movilizar, desestabilizar habitus respecto a la práctica evaluativa resulta fundamental para no "estropear" la capacidad cognitiva de sí mismo y de sus alumnos? Lo anterior, es fundamental cuestionar porque precisamente generar una evaluación reflexiva implicaría incomodar la acción convertida en habitus. En ese proceso de incomodar el habitus el formador, actúa fuera del impulso de la acción, retoma la situación, la trae

del pasado a un momento aislado, tranquilo de manera retrospectiva y prospectiva, hilando la situación, las razones y la consecuencia de esta. Por ello, se evidencia que por más años de experiencia que el formador tenga no cesa de reflexionar de su proceso formativo para consigo mismo y para con los otros.

A partir de la comprensión de las implicaciones formativas de la formación de maestros, del quehacer cotidiano y de la reconstrucción colectiva en sus relatos para esta investigación, se hace visible que la reflexión implica una aproximación a la cultura de los otros, un intento de comprender sus propias relaciones con los demás y la importancia de que el formador continúe construyendo conocimiento que reivindique su posición como sujeto de saber, quien conserva un estatus que aporta de manera permanente a la formación de los futuros maestros y de las prácticas que allí se dan; en este caso la evaluación.

Conclusiones

- Con base en lo analizado y discutido anteriormente vale la pena preguntarse: ¿en qué medida, la postura reflexiva se constituye a partir de la experiencia del formador? ¿qué relación existe entre el tiempo de la experiencia reflexiva o el tipo de experiencia en sí misma? Si bien, los formadores tienen experiencias formativas aunadas a unos intereses personales y profesionales particulares, el tiempo por sí mismo no demarca una transformación en sus prácticas, lo que ellos expresan es que la transformación deviene de tensiones cognitivas y necesidades de su propio habitus por transformar las experiencias pedagógicas.
- Dado que la educación y en particular, la evaluación en la formación se ha convertido en una práctica cada vez más compleja y los objetivos de las escuelas se han tornado confusos, la práctica reflexiva ayuda al maestro a ser consciente de su responsabilidad ética y política, a pensar los dilemas y tomar decisiones fundamentadas. A cuestionarse y generar transformaciones en su quehacer pedagógico, recordando la importancia de esta categoría y de su constante investigación.

- La formación es irrupción, choque, es afectación de ahí que implicarse signifique interesarse, informarse, participar en el debate. Perrenoud explica que esta implicación es tanto más necesaria cuanto que las sociedades contemporáneas ya no saben muy bien las finalidades que deben asignarse a la educación, y no basta sólo con la adquisición de habilidades o técnicas de enseñanza. De ahí que: “la implicación crítica sea un componente del habitus profesional de los enseñantes, con la misma importancia que la práctica reflexiva, no basta con confiar en la esencia de la institución, sino que hay que aplicar dispositivos de formación precisos y desarrollar competencias fundadas en saberes precedentes de las ciencias humanas”. (Perrenoud, 2004, p. 201). Este proceso sitúa al formador reflexivo en un lugar alejado del trabajo solitario y lo vincula a procesos colectivos que se retroalimentan de forma multidireccional de otros formadores, que se especializan, que innovan y que teorizan sobre esa manera de comprender la realidad educativa.
- La implicancia resulta ser, uno de los rasgos preponderantes en la formación de maestros y para Perrenoud (2004), esa implicancia es planteada desde la cooperación, en la que el formador es capaz de establecer redes, en la comunidad educativa; gestionar espacios de interacción, dialogo y construcción de acciones ante las situaciones que demande el contexto; agenciarse políticamente desde la profesión y, por último, dialogar con la sociedad; con el pleno convencimiento de que su reflexión se encuentra a disposición de la educación para construir y aportar en la sociedad, cuestión que los formadores ratifican en la construcción de sus relatos.
- Los formadores de maestros comprenden y reconocen las tensiones y los debates, entonces ¿Cuál es la posibilidad de agenciamiento en sus procesos formativos? Quizá, el formador de maestros, como sujeto reflexivo y crítico, es consciente de su rol sobre el sistema de acción y las estructuras individuales y colectivas de las cuales hace parte, pero no lo determinan, sino que, por el contrario, lo llevan a movilizarse en su trayectoria formativa.
- Teniendo en cuenta que el objetivo del estudio fue caracterizar la praxis evaluativa de los formadores de maestros, desde una perspectiva reflexiva, vinculada a los procesos de formación, se podría inferir

que, en las dos instituciones de procedencias de los maestros, el discurso de la evaluación desde la perspectiva de los formadores destaca lo formativo, dejando a un lado la parte instrumental y conductista. La experiencia y trayectoria les permitieron a los formadores de maestros unas transformaciones en estas concepciones.

Algunas limitaciones:

- Incluir un mayor equilibrio en la participación de profesores y profesoras. Es importante escuchar y darles voz a todos los formadores de maestros incluyendo mujeres y hombres, ya que sus perspectivas pueden variar de acuerdo con sus trayectorias de vida y experiencias que aportarían aún más a la investigación.
- Aunque no se tuvo como objetivo incluir las diferencias institucionales de procedencia de los formadores entrevistados, valdría la pena profundizar este aspecto. Las experiencias de trabajar en diferentes sectores, públicos o privados, podrían generar diferenciaciones en cuanto a las concepciones que se pueden tener acerca de la praxis evaluativa. El contexto puede influenciar en las perspectivas de los formadores de maestros y la manera en la que cada institución la trabaja.
- Incluir un mayor número de entrevistados para ampliar la perspectiva de la praxis evaluativa. Poder explorar diferentes áreas, ya que las practicas evaluativas pueden variar en las áreas de conocimiento.
- Algunas rutas para seguir esta línea de investigación en futuros estudios están relacionadas con las prácticas evaluativas que se dan al específico del tipo de cátedras que asumen en sus experiencias ¿Es lo mismo evaluar en las prácticas profesionales o evaluar una clase de fundamentación conceptual? Y ¿Cómo poder generar habitus reflexivo alejado de los sesgos que pueden generar las clases según su particularidad? Asumiendo, que los procesos de evaluación pueden ser formativos.

8. REFERENCIAS

- Alcaraz, S, (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 8(1), 8-25. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2973>
- Anijovich, R; Capelletti, G, (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones Espacios en Blanco. *Revista de Educación*. 28(1), 75-92. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000100005&lng=es&tlng=es
- Acosta, C; Martínez, J; Ruíz, J, (2017). Formación docente y práctica pedagógica: tensiones y apuestas desde una perspectiva reflexiva (tesis de maestría). *Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia*, 15-103.
- Heredia, A; Patricia, D; Negrete, A; Guzmán, R & Marcela, Y, (2015). La evaluación en perspectiva crítica análisis de un contexto de formación (tesis de maestría) *Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia*. (1-246)
- Barreto, J; Mateus, C; Muñoz C, (2011). La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza (tesis de maestría). *Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia*. (14-205)
- Barragán, A.M; Maldonado, S.Y; Moreno, C; Velásquez, J; Magnolia, Y, (2015). Prácticas evaluativas de los maestros: hacia la formación ciudadana en la escuela (tesis de maestría). *Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia*. (2-129)
- Benítez, L, (2016). Evaluación e intervención pedagógica en la formación de docentes. Una acción reflexiva en el aula de clases. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. 7 (12), 42-51.

- Beltrán, A; Londoño, L; & Larrañaga, L, (2010). Prácticas evaluativas en la primera infancia: Entre la visión normativa y reflexiva del docente. (Tesis de maestría). *Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Colombia.* (3-92)
- Benítez, G, (2016). Evaluación e intervención pedagógica en la formación de docentes. Una acción reflexiva en el aula de clases. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), 42-51.
Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5216/521653208007>
- Bolívar, A, (2012). Tesis: Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Universidad de Granada España.* pp. 79-109. Recuperado de: [https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/202002/02 Metodología de la investigación biográfico-narrativa.pdf](https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/202002/02%20Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20biogr%C3%A1fico-narrativa.pdf)
- Camarillo, N, (2017). La importancia de la reflexión en la práctica de los formadores. *Escuela Normal de Rincón de Romos. Mérida Yucatán.* 1- 12. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/2/C200117-J048.docx.pdf>
- Careaga, A, (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, 5(15),345-352. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35651519>
- Contreras, A. Velandia, B. & Valbuena, (2019). Práctica evaluativa en metodología de ABP: una propuesta desde la práctica reflexiva (tesis de maestría). *Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Colombia.* (5-89)
- Contreras Pérez, G. & García, M, (2013). Evaluación de la docencia como práctica reflexiva. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1(3) 137-153. Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art9.pdf

- Contreras, C, (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Estudios Pedagógicos*, 40 (número especial 1), 49-69. Disponible en:
<http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art04.pdf>
- Cornejo, A.J, (2007). La formación de los formadores de profesores: ¿Para cuándo en Chile? *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 37-55. Recuperado de:
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/415/852>
- Cuesta, O, (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. Ediciones Universidad de Salamanca. *Teoría de la educación: Revista interuniversitaria*, 31 (1) p. 81-101. Recuperado de <https://revistas.usal.es//index.php/1130-3743/article/view/teri.19011>
- Díaz, A, & Viesca, (1984). Evaluación: Análisis de una noción. *Revista Mexicana de sociología, Instituto de Investigación Social, UNAM*, 46 (1), 175- 204. Recuperado de http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/1984_evaluacion_analisis_nocion.pdf
- Cayetano, L, (2003). Formación docente. el modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Instituto de estudios y acción social (ideas) / argentina*. (20-24)
- De marco, L, (2020). Formación docente y cambios culturales contemporáneos. Nuevos saberes pedagógicos para otras condiciones de sociabilidad. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2 - jul./dic. 2020, pp. 293-306. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
- Fonseca, J & Contreras, A, (2019). Evaluación reflexiva en la enseñanza de la práctica hospitalaria. (tesis de maestría). *Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia*. (1-87)
- Gadamer, H, (1996). Verdad y método. *Ediciones sígueme S.A.* (1-255)

- García, M & Martínez, M, (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. *Ra Ximhai*, 10 (5), 15-24. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134001.pdf>
- González, M.P & Montenegro, H, (2016). La investigación sobre docentes formadores en Latinoamérica: convergencias y divergencias. *Twenty-third International Conference on Learning-University of British Columbia, Vancouver, BC, Canada*, 13-15.
- Honneth, (1992). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática social de los conflictos sociales. *Grijalbo Mondadori. Barcelona*. (9-219)
- Martínez, M; Álvarez, C. & Villardón, L, (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 18(56). 10-31 Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/321621>.
- Martínez, B, (2018). La inquietud por la universidad, quizá la formación y la experiencia. En la universidad interrogada opacamiento de la formación y la experiencia. *Programa editorial, Universidad Autónoma de Occidente*. P 11- 51. Recuperado de http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2018_La_universidad_interrogada.pdf
- Montenegro, H, (2013). La práctica de enseñar en los programas de formación docente inicial. ¿Cómo el profesor se convierte en formador de futuros profesores? (Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación). Santiago, Chile. (1-451) Recuperado de: <http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/181662>
- Montenegro, H & Medina, L, (2014). Polifonía discursiva y procesos de cambio en los formadores de docentes: ¿qué voces movilizan sus prácticas de enseñanza? *Estudios*

Pedagógicos, 40, 161-182. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173533385010>

Nicoletti, J.A, (2014). “Aportes para la formación de formadores” vol. 1, n° 5, pp. 47-58 ISSN 2250-8139.

Nocetti de la Barra, A. Medina, J, (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43 (1) S.p. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>

Nocetti de la Barra, (2016). Experiencia de reflexión en estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales en las asignaturas de Práctica Pedagógica y Profesional en una Universidad de la región del Bío Bío, Chile. (Tesis de doctorado). *Universidad de Barcelona, Barcelona. España.* (1-560)

Nocetti de la Barra, A & Medina, J.L, (2017). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista ESPACIOS*. Vol. 39 (N° 15) Año 2018. Pág. 2.

Pulido, O, (2014). Veinte años de la ley 115 de 1994. (I. p. IDEP, Ed.) *Educación y Ciudad* (27), 15-26.

Tamayo, V, (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación?* Colombia, Bogotá. *Serie Investigación IDEP*. (1-266). Recuperado de http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Hacia_donde_va_la_evaluacion_libro_fi nal.pdf

Perrenoud, P, (2007). *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar*. México, Colofón, SA. de C.V. (1-224)

- Rodríguez, L, (2016). La investigación - acción como instrumento de evaluación de la propia práctica docente, *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (7) 12, 52-59.
Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521653208005>
- Roig, H & Lipsman, M, (2015). La evaluación en perspectiva crítica y creativa. Relecturas a los aportes de Edith Litwin para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. *Revista del IICE /37*. Dossier-69-80.
- Suarez, & Metzdorff, (2018). “Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes”, en Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 49-74. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Seckel & Font, (2020). Competencia reflexiva en formadores del profesorado de matemática. magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (25), 127-144. doi: 10.11144/Javeriana.m12-25.crfp
- Schön, D, (1992). La formación de profesionales reflexivos. *Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós. (1-305)
- Tejada, (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educación*, [en línea] (30), 91-118, <https://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/view/20765>
- Vasilachis, (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona. España, *Gedisa Editorial*. (1), 1-22.

9. ANEXOS

Anexo 1:

Matriz de construcción de la entrevista y guion.

CATEGORÍAS	PROPÓSITO	ASPECTO	PREGUNTAS
PRAXIS EVALUATIVA	<p>- Concepciones sobre la evaluación que guían las prácticas evaluativas de los formadores de maestros.</p> <p>- Las prácticas evaluativas de los formadores de formadores.</p>	<p>Experiencias que han tenido en el proceso de evaluar y ser evaluados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria de vida respecto a la era evaluadora. <p>Concepciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepción ética. • Concepción crítica. • Concepción política. <p>Reconocimiento intersubjetivo en la evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje y enseñanza. <p>El lugar de la evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las políticas públicas y la evaluación. • Reformas y la evaluación. <p>Como evalúa ese formador de formadores.</p>	<p>✓ ¿Qué lugar ocupa la ética con relación a la praxis evaluativa?</p> <p>✓ ¿De qué manera existe una responsabilidad social en la evaluación?</p> <p>✓ Si la evaluación se ha ligado directamente con el aprendizaje ¿Qué relación puede existir entre la evaluación y la enseñanza?</p> <p>✓ En su trayectoria profesional ¿Cómo fue la transición de las primeras practicas evaluadoras que usted realizaba y como se fueron trasformando?</p>
	<p>-Cómo sabe que reflexiona.</p> <p>-Sobre que se reflexiona.</p>	<p>Características del sujeto reflexivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hábitus: historia de vida, formación profesional, identidad. 	<p>✓ ¿Qué conocimientos y habilidades pensamos que debe poseer un maestro reflexivo?</p>

<p>PRÁCTICA REFLEXIVA</p>		<ul style="list-style-type: none"> • La identidad profesional como constructo de la práctica reflexiva. • Reflexión en solitario y en colectivo. <p>Nivel de reflexión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retrospectiva –Prospectiva: reflexión sobre el sistema de acción y las estructuras individuales y colectivas. <p>Momentos de la reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> • en y durante la acción • de manera previa en la planeación • de forma posterior a la acción <p>Materialización de la reflexión: lee, observa, analiza, propone...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿De qué manera la práctica reflexiva puede llegar a constituir la identidad profesional de un formador de maestros? ✓ ¿Qué tipo de acciones considera usted, como formador de maestros, que lo hacen un sujeto de hábitos reflexivo? ✓ ¿En qué medida, la postura reflexiva se constituye a partir de la experiencia del formador? ✓ ¿Qué relación existe entre el tiempo de la experiencia reflexiva o el tipo de experiencia en sí misma? ✓ ¿Cuál es el momento que le genera mayor reflexión en su quehacer pedagógico? ✓ ¿Qué reflexión hace? Y ¿Qué tipo de reflexión?
<p>FORMADOR DE FORMADORES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como piensan los procesos de formación. - Su intencionalidad. - Qué significado tiene ser formador. 	<p>Reconocimiento social del formador de formadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación de los futuros maestros. <p>Esquema de reflexión de los formadores de formadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las cadenas de acciones comparables y estables que configuran ese esquema de reflexión en el formador de maestros. • Prácticas evaluadoras en la formación de formadores. <p>Currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo la subjetividad es atravesada por las prácticas evaluativas de los formadores de maestros? ✓ ¿Cuál es el lugar que ocupa la evaluación en el currículo de un maestro en formación? ✓ ¿Cuál es el rol del formador de formadores en las prácticas pedagógicas? ✓ ¿En qué momento el fracaso frente a una práctica evaluadora le llevo a una praxis reflexiva? ✓ ¿Qué evalúa usted a un formador de maestros? ✓ ¿Cómo es una práctica de evaluación emancipadora? ✓ ¿De qué manera piensa su proceso de formación?

		<ul style="list-style-type: none"> • El currículo del formador de formadores (componente evaluativo) • Prácticas pedagógicas. <p>Tipos de desequilibrios que experimentan los formadores de maestros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnico-instrumental: fracaso en la práctica moviliza a los maestros en formación. • Práctico pedagógico: mejorar la práctica pedagógica. • Emancipador: necesidad transformadora. <p>Estatuto de la formación docente en Colombia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El lugar de profesión. ✓ Como es evaluado y que se le evalúa. 	<p>✓ ¿Qué significa para usted ser formador de maestros?</p>
--	--	--	--

Anexo 2: Guion de la entrevista

Nombre del entrevistado: _____

Buenas tardes (días, noches) profesor _____ de antemano, le quisiéramos agradecer por aceptar esta entrevista que será de insumo para nuestro trabajo de grado “La praxis evaluativa de los formadores de maestros”. Para iniciar, quisiéramos, que nos comparta esas narrativas que entrecruzan su trayectoria como intelectual de la educación en el país, algunos hitos en materia de formación de maestros y los dispositivos que ha usado en esa formación de los maestros.

Para abordar esas narrativas, la entrevista se dividirá en tres momentos:

Primera parte: biografía (trayectoria, hitos, relación con los cambios sociales).

Segunda parte: en esta parte queremos adentrarnos en una comprensión de la praxis evaluativa en la formación de maestros.

Tercera parte: y finalmente conocer su perspectiva sobre la reflexividad del quehacer pedagógico.

Objetivo de la entrevista:

El material biográfico narrativo será el insumo para reconstruir la experiencia de la praxis evaluativa de los formadores de maestros desde la práctica reflexiva.

A continuación, iniciaremos con nuestra entrevista, siguiendo la estructura anteriormente mencionada.

Preguntas:**Parte 1: formador de formadores.**

1. Teniendo en cuenta su trayectoria y experiencia docente en Facultades de Educación, especialmente, en la UPN, ¿Cuál ha sido el reconocimiento que ha tenido la figura del formador de maestros tanto en la investigación como en la literatura de nuestro país? ¿existe la figura del formador de maestros en los discursos de la reforma educativa, por ejemplo, en las facultades de educación en las últimas décadas?
2. ¿Qué ha significado para usted ser formador de maestros? ¿cómo ha vivido en los distintos momentos de su trayectoria como docente e investigador: el compromiso con la formación de maestros en relación con la crisis de la educación en nuestro país?
3. En su opinión, ¿la acción reflexiva inspirada en los aportes de pedagogos como John Dewey y Donald Schön está presente en los programas de formación de maestros, o se da un déficit en la formación reflexiva y crítica? ¿Qué responsabilidad tiene en ello los formadores de maestros?

Parte 2: praxis evaluativa.

1. En su trayectoria como docente ¿cómo fue la transición de las primeras prácticas evaluadoras que usted realizaba a estudiantes de licenciaturas y cómo se fueron transformando en su propia práctica como formador?
2. Podría compartírnos ¿cuál es su aproximación conceptual de evaluación y para qué se debería evaluar en los procesos de formación de maestros?
3. Dado que la evaluación, según teóricos, genera actos de subjetivación, donde el sujeto produce y se produce, ¿Cómo ve usted esa praxis evaluativa de los que forman a otros

maestros? ¿Qué le parece problemático o qué le preocupa, acerca de la praxis evaluativa de los actuales docentes responsables de formación de maestros en el caso de las licenciaturas o posgrados?

4. Si se considera que los dispositivos de formación de maestros debieran apostarle a una formación que empodere, dignifique y permita nuevas formas de emancipación, en su opinión, ¿cómo sería una práctica de evaluación emancipadora en los procesos de formación de maestros?

Parte 3: practica reflexiva

1. En su trayectoria ha sido importante su participación tanto en el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas como en el Movimiento Pedagógico, teniendo en cuenta lo anterior: ¿qué lugar tienen los procesos reflexivos y la reflexividad en la formación y experiencia de los maestros?

Anexo 3.

Matrices categoriales

1-Matriz de análisis: Entrevista Formador #			
FORMADOR DE MAESTROS			
Núcleos temáticos	Testimonios y de experiencia	Síntesis de lo dicho	Reflexión teórica del investigador

2-Matriz de análisis: Entrevista Formador #			
PRÁCTICA EVALUATIVA			
Núcleos temáticos	Testimonios y de experiencia	Síntesis de lo dicho	Reflexión teórica del investigador

3-Matriz de análisis: Entrevista Formador #			
PRÁXIS REFLEXIVA			
Núcleos temáticos	Testimonios y de experiencia	Síntesis de lo dicho	Reflexión teórica del investigador

Anexo 4:

Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido informado e invitado a participar en la investigación denominada “La praxis evaluativa de los formadores de maestros”, éste es un proyecto de investigación de la facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de la línea practicas educativas y procesos de formación.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo.

Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí. Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha:
