**CONVOCATORIA INTERNA DE INVESTIGACIÓN AÑO 2020**

**ID CONVOCATORIA: 265 – FECHA REPORTE: 09-10-2020**

**ID PROPUESTA: 10435**

**1. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO**

|  |  |
| --- | --- |
| **1.1. TITULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:** LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DEL CURRÍCULO EMANCIPADOR | |
| **1.2. NOMBRE DEL(OS) GRUPO(S) DE INVESTIGACIÓN:**  1. Vyacarana: Argonautas del lenguaje | |
| **1.3. ESTADO DEL(OS) GRUPO(S) DE INVESTIGACIÓN EN COLCIENCIAS:** | Grupo 1: Instrumento CIUP |
| **1.4 MODALIDAD:**  Escriba la modalidad en la cual se inscribe la propuesta de acuerdo a los términos de referencia de la convocatoria | MODALIDAD 7: PROYECTOS ESTRATÉGICOS DE LAS FACULTADES, EL DOCTORADO Y EL IPN |
| **1.5. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN Y/O EJE DEL PDI**  Registre la línea de investigación en la cual se inscribe la propuesta y/o el eje del Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019 al que aporta la propuesta (si aplica) | **Nombre de la línea de investigación del grupo:**  No aplica para esta convocatoria |
| **Nombre del eje del PDI:** |
| **1.6. UNIDAD ACADÉMICA**  Registre la unidad académica en donde se origina el proyecto, Facultad y departamento, Doctorado Interinstitucional en Educación o IPN | Facultad de Humanidades |
| **1.7. DURACIÓN:**  Indique la(s) vigencia(s) en la que se ejecutará el proyecto (revise términos de referencia para definir el tiempo). | 2 Semestres |
| **1.8. COFINANCIACIÓN:**  Indiqué si el proyecto será ejecutado y financiado por otra institución diferente a la Universidad Pedagógica Nacional (recuerde que se debe anexar la carta de aval de cada institución con el valor de la contrapartida) | Universidad Pedagogíca Nacional |
| **1.9. RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO**  Corresponde al cálculo aproximado del costo de las horas solicitadas por los profesores que participaran en el desarrollo de la investigación. | **$20,074,203** |
| **1.10. RECURSOS DE INVERSIÓN:** Corresponde al valor de los recursos solicitados para el desarrollo del proyecto. (No puede exceder el máximo establecido en los términos de referencia de la convocatoria). | **$3,721,884** |
| **1.11. TOTAL DE COFINANCIACIÓN:** Escriba el valor de los recursos proyectados por cofinanciación (Solo para los proyectos que posean este tipo de recurso). | **$0** |
| **1.12. TOTAL RECURSOS:**  Suma de los valores de las dos o tres casillas anteriores (según corresponda a la modalidad). | **$23,796,087** |
| **1.13. NOMBRE(S) Y APELLIDO(S) DEL INVESTIGADOR PRINCIPAL[[1]](#footnote-1)**: Andrea Marcela Buitrago Ortiz | |
| **1.14. No DOCUMENTO DE IDENTIFICACIÓN:**  (Marque con una (X) el tipo de documento y escriba el número de identificación del investigador principal) | Cédula de ciudadania |
| **№ 52714693** |
| **1.15. TIPO DE VINCULACIÓN:**  Indique el tipo de vinculación del investigador principal (Revise términos de referencia) | Ocasional tiempo completo |

**2. CONTENIDO DE LA PROPUESTA**

**EJE/ÁREA TEMÁTICA**

Dentro de las modalidades de presentación de propuestas de investigación divulgadas por el CIUP, la presente se inscribe en la Modalidad 7: Proyectos estratégicos de las facultades, el Doctorado y el IPN, pues pretende hacer un diagnóstico de las formas en que se desarrolla la evaluación dentro de la nueva propuesta curricular que se desarrolla en el DLE. Esta tarea se enmarca en el Eje 1 del PDI 2020-2024 que trabaja “la docencia y excelencia académica con responsabilidad social”, y dentro de éste, en el Programa 2: Oferta académica de calidad y en el Proyecto 1: Sistema de aseguramiento de la calidad con énfasis en los planes de mejoramiento.Específicamente, en lo que respecta al Departamento de Lenguas se busca hacer aportes útiles a la implementación de la propuesta de gestión curricular para los Programas de DLE, y a la necesidad que se manifiesta en el Proyecto Educativo de los Programas de Departamento de Lenguas (en adelante, PEP), de “contar con espacios que permitan monitorear constantemente la puesta en práctica de la propuesta” (p.109). En este sentido, el proyecto contribuye inicialmente, al hacer una descripción de los procesos de evaluación que se están llevando a cabo en el desarrollo de los nuevos programas, abiertos desde 2019-1.Lo anterior entonces, entra en consonancia, primero, con el objetivo de “madurar la cultura de la calidad y la autoevaluación a nivel institucional” (PDI 2020-2024, p. 116) y luego, con la voluntad de evaluación constante del plan de estudios desde la autorreflexión en el DLE. Estos fines permiten identificar las prácticas que se llevan a cabo dentro de los programas y revisar la forma en que estas responden a la propuesta de un currículo emancipador y a la construcción de una evaluación que sea:“formativa de carácter procesual y continua que informe al sujeto que aprende sobre sus fortalezas, dificultades, si las hay, y sus avances en términos de aprendizaje, que permita reorientar las prácticas de manera permanente y perfeccionar procesos y resultados de aprendizaje. Igualmente, es necesario continuar realizando una evaluación sumativa que permita calificar los desempeños, habilidades y actitudes de los estudiantes, informe, a su vez, acerca del cumplimiento de las metas de formación y permita dar cuenta de la calidad de losprogramas y responder ante las exigencias de algunas políticas educativas nacionales” (PEP, p. 111).Todo lo mencionado se tomará en consideración a la luz de las implicaciones que tiene la implementación de una evaluación enmarcada en el interés emancipador para la formación del estudiante..

***MÓDULO I***

* 1. **RESUMEN EJECUTIVO**

Dentro del nuevo plan de estudios critico-emancipador del DLE que propone nuevas formas y estrategias de trabajo dirigidas a formar estudiantes críticos, se considera que la evaluación juega un papel decisivo. Esta perspectiva hace necesaria una revisión permanente y un estudio que explore y explique la manera en que la evaluación propuesta por los maestros, responde a los intereses planteados en el PEP.A menudo, los tipos de evaluación aplicados por los maestros condicionan en buena medida los comportamientos y la respuesta de los estudiantes frente a las prácticas pedagógicas; de otro lado, a cada propuesta de currículo, sea instrumental, práctico o emancipador, corresponde un tipo de evaluación. De ahí que urja corroborar en qué medida las prácticas y la evaluación en el DLE van de la mano de forma coherente retroalimentándose en una dinámica encaminada a alcanzar sus metas. Por ello, el objetivo central es explorar en primera instancia en qué medida tal correspondencia ocurre, con el fin de comprender la problemática desde las interpretaciones de los participantes, profesores y estudiantes, mediante el análisis de sus discursos.Para caracterizar esas prácticas evaluativas, se propone una metodología mixta que posibilite la recolección de datos cuantitativos y cualitativos integrados en los análisis. En esa perspectiva, se establece como método el enfoque fenomenológico hermenéutico, pues permite analizar la evaluación desde la experiencia misma de los sujetos, lo que conlleva a una caracterización polifónica y contextualizada como fenómeno social. Se propone entonces, organizar el desarrollo de la investigación en cuatro fases: (1) etapa previa o de clarificación de presupuestos, (2) recolección de ‘la experiencia vivida’, (3) reflexiones acerca de ‘la experiencia vivida’ y (4) escritura y reflexión acerca de ‘la experiencia vivida’; cada fase aporta a la indagación sobre las formas de evaluación que se consolidan en los proyectos del PEP-DLE y la forma como atienden al enfoque crítico emancipador.Finalmente, la perspectiva teórica se fundamenta en los postulados de Habermas, Freire, Grundy, Castillo y Cabrerizo, Frodden y otros, que cimientan lo que ha de entenderse como currículo emancipador y evaluación emancipadora. Así, en resumen, el primero se origina en una forma de organización intencional del conocimiento, con propósitos formativos e instructivos en un marco institucional, para convertirse en una hoja de ruta que impacta el entorno social y concibe al individuo como sujeto crítico capaz de entender su propia realidad y plantear soluciones para transformarla. En la práctica, esa forma curricular emancipatoria hace que los participantes –maestros y estudiantes, ejerzan un papel activo en unos actos de enseñanza-aprendizaje significativos y negociados con un trasfondo crítico. Un ejercicio de este talante posibilita el reconocimiento y construcción de una visión crítica de la realidad que desnaturaliza prácticas establecidas. Una visión tal converge en la evaluación emancipadora que, además de ser formativa, continua, contextualizada, negociada y cooperativa, es ética y participativa, apuntando al uso de pruebas que permitan una valoración de los progresos individuales realizados al propio ritmo, y logrando que el aprendiz se empodere de su aprendizaje con una visión autónoma, autocrítica y socializadora..

* 1. **DESCRIPTORES / PALABRAS CLAVES:**

Evaluación - Currículo emancipador - Actos de enseñanza-aprendizaje - Praxis.

* 1. **ANTECEDENTES**

Teniendo en cuenta que el interés central del grupo Vyakarana, es el de aportar al desarrollo de los estudios del lenguaje y al análisis crítico de la relación entre las prácticas comunicativas y las pedagógicas, esta primera propuesta de investigación se constituye como una puerta que se abre en el conocimiento de lo que son las prácticas evaluativas en la educación y específicamente en el marco del currículo emancipador que se desarrolla en los nuevos programas del Departamento de Lenguas. Así pues, la intención final apunta a la proposición de modelos de producción y análisis del discurso de la evaluación que favorezcan el desarrollo de dichas prácticas.Es por ello que el proyecto pretende hacer un acercamiento a los discursos de la evaluación desde el análisis discursivo orientado por la perspectiva fenomenológica-hermenéutica, con miras a identificar las construcciones simbólicas y de sujetos discursivos presentes en las diversas prácticas comunicativas que tienen lugar en el contexto académico-universitario. En esta perspectiva la propuesta investigativa hace aportes a la línea de ‘Análisis del discurso’..

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

***MÓDULO II***

**PROBLEMA, OBJETIVOS Y METAS**

**a. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:** En el contexto colombiano, y fundamentada en los nuevos planes que gobiernan tanto la educación colombiana como la mundial, hay una preferencia por utilizar la evaluación como instrumento primordial para la medición y la clasificación. Los objetivos que aquella conlleva instan a los estudiantes a competir entre ellos a través de un sistema que no evidencia tanto el interés en los aprendizajes, como en unos resultados que deben ser medibles y verificables (Perrenoud, 2008), y que llevan al educando a convertirse en un sujeto pasivo dentro del proceso de aprendizaje. Siendo que tales formas evaluativas están coaccionadas por políticas económicas globalizantes, más allá de dar cuenta de unos aprendizajes buscan, en esencia, dar respuesta a las necesidades educativas propias del mercado.    En este orden de ideas, y dadas las condiciones mencionadas, la estructura educacional puesta en marcha en el país, hace que sea bastante sencillo realizar evaluaciones cuantitativas/sumativas fácilmente manipulables que se muestren como garantes de los logros alcanzados por los estudiantes. Ahora bien, todo aquello que puede ser medido, codificado y mostrado no se traduce necesariamente en aprendizaje significativo, al contrario, solo muestra cómo se sitúa al estudiantado en un determinado momento frente a una prueba, elaborada por alguien (un profesor, un comité evaluador) dentro de unos parámetros, a menudo estandarizados (Perrenoud, 2008). Al final de cuentas, es lo único que realmente se hace con esos conocimientos: evocarlos o citarlos en una evaluación que normalmente los descontextualiza llegando a simplificarlos para sus propios fines.     De otro lado, ya asumiendo que la evaluación es un proceso sustancial que subyace a todas las prácticas de aprendizaje, su aplicación se constituye en el derrotero que orienta el qué y el cómo se aprende, (Perrenoud, 2008). Es por lo que, cuando aquella pide resultados mostrables, a menudo cuantificables, debe tenerse muy en cuenta que también está modelando la manera como se deben llevar a cabo las prácticas en el aula (Shohamy, 2001). Un interés evaluativo tal, hace prioritaria la manipulación de una buena cantidad saberes preexistentes, es decir, de informaciones elaboradas por otros, y a la larga, acumulables, para así administrar los contenidos de la clase. Este panorama conlleva a limitar la construcción de conocimientos ya que a menudo instituye una relación acumulativa y de memorización de información en lugar de una apropiación de saberes. Esta situación, además impide que los estudiantes sean capaces de hacer extrapolaciones o de utilizar sus saberes en ámbitos distintos al escolar, generando al final, una apatía por lo que se aprende pues se presenta desligado de los contextos y del hacer mismo del aprendiz.    Con este horizonte, y dada la relevancia de la Universidad Pedagógica Nacional como formadora de formadores, resulta muy pertinente indagar por las peculiaridades que la evaluación asume en este recinto académico. Es de subrayar que toda práctica educativa realizada en esta institución no solo afecta el proceso de los estudiantes, sino que se constituye, de forma directa o indirecta, en modelo que permea y llega a determinar el quehacer de los sujetos que se forman como maestros. En el caso específico de la evaluación, la forma en que se asume determina la relación que se establece entre los estudiantes, los conocimientos, el aprendizaje y los maestros, así como también direcciona las formas que podría asumir en las aulas cuando el maestro en formación deja de ser estudiante para asumir su rol en la sociedad.    Aquí se hace relevante anotar que, desde 2017, la Universidad Pedagógica Nacional inició un proceso de renovación curricular, que busca atender las nuevas necesidades del contexto educativo y sociocultural del país. Este cambio, sumado a la necesidad de formar maestros que investigan y reflexionan sobre sus prácticas educativas, la constituye en el ambiente propicio para indagar sobre las formas y prácticas que se tejen en torno a la evaluación. Se busca, pues, en primera instancia, una aproximación descriptiva que permita generar, a la luz de las teorías, un conjunto de propuestas que propicien y fortalezcan una evaluación para el aprendizaje y no del aprendizaje.    Para realizar dicho acercamiento, el interés se centrará en los dos programas de licenciatura aprobados en el Departamento de Lenguas (Licenciatura en español y Lenguas extranjeras con Énfasis en inglés y francés, y Licenciatura en español e inglés) tomando como objeto de estudio las formas de evaluación que tienen lugar en el marco de los nuevos programas propuestos en 2018. Dichos programas, surgen del ya mencionado proceso de renovación curricular y se proyectan como una propuesta por medio de la cual se busca la formación de maestros investigadores y críticos en el área del lenguaje, “conscientes de la urgente necesidad de construcción de un conocimiento sólido sobre el campo de la pedagogía del lenguaje (en todas sus dimensiones: lengua (s), literatura, otros sistemas simbólicos, nuevos modos de representación…), así como del contexto en el que la acción-reflexión pedagógica tiene su efecto, en especial, con la mirada puesta en el compromiso de crear las condiciones necesarias para alcanzar una educación para todos en el marco de la justicia social” (Proyecto educativo de los Programas del Departamento de Lenguas, en adelante, PEP-DLE)     Es importante señalar que la propuesta está sustentada en el marco del enfoque crítico emancipador, el cual “ancla su accionar en la consideración de un maestro intelectual, crítico y transformador” (PEP-DLE). Un accionar de este talante implica apuntar a procesos de orden dialógico y reflexivo frente a las prácticas educativas y la forma en que éstas interactúan con todo el constructo social que las sustenta. Se generan entonces grandes reflexiones que implican asumir al estudiante como un sujeto activo y crítico dentro del propio proceso de formación y el de sus compañeros. En este orden de ideas, el aprendiente se convierte en un actor que juega un rol importante frente a las formas de evaluación en las que participa, en cuanto a que no solo contribuyen a mejorar sus procesos de aprendizaje, sino que le ayudan a pensarse como futuro maestro y a asumir posturas críticas frente a las concepciones teórico-prácticas que las entretejen.      Dicho estado de cosas conlleva a que resulte importante indagar por las formas de evaluación que se consolidan en los proyectos del PEP-DLE y cómo estos atienden al enfoque crítico emancipador en cada uno de “los cuatro ámbitos de configuración profesional: (ámbitos transformativos de (1) Pensamiento y discurso acerca del lenguaje, (2) de Sujetos y comunidades, (3) de Investigación y conocimientos y el (4) ámbito generador de las Condiciones Pedagógicas y Didácticas)”, que los conforman. De esta manera, entonces, en principio surgen dos de preguntas que alentarían una primera etapa investigativa: ¿Qué prácticas de evaluación se llevan a cabo en el desarrollo de los nuevos programas propuestos por el Departamento de lenguas: Licenciatura en español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés, y la Licenciatura en español e inglés?, y ¿qué espacios y estrategias de autoevaluación y heteroevaluación se generan dentro y fuera del aula de clase? Finalmente, los resultados pueden suscitar una nueva serie de cuestionamientos que se proyectarían para responder en una segunda etapa investigativa: ¿cómo responden estas prácticas a las características el currículo crítico emancipador?, y ¿qué recomendación (es) surge (n) para mejorar esas prácticas evaluativas?    Así pues, la solución a estos cuestionamientos permitirá tener un panorama general de la evaluación en el Departamento de lenguas –en una primera etapa de la investigación, para luego poder contrastar lo encontrado con las características del currículo crítico emancipador y así generar una propuesta de mejoramiento dentro de toda la actividad evaluativa del DLE, más ajustada al perfil del docente que se está formando –en una segunda etapa.    Un trabajo de tal índole resulta relevante, pues permite iniciar un proceso de autorreflexión sobre un fenómeno que atañe directamente a la educación, eje de interés fundamental en el ámbito de la Universidad Pedagógica Nacional, por la esencia misma de su misión y visión. Asimismo, permite fortalecer las propuestas curriculares del Departamento de lenguas por cuanto son pocos los trabajos realizados al respecto y al interior de esta unidad académica. Sus resultados contribuirán, por un lado, a proponer acciones de mejoramiento que permitan potenciar la tarea de formar maestros que reflexionen e investiguen sobre sus propias prácticas con miras a establecer posturas críticas y nuevas formas de pensar y asumir la evaluación; por otro lado, ayudarán a fortalecer los aprendizajes de los estudiantes y las prácticas de los maestros, así como a establecer diferenciaciones que fomenten una evaluación formativa en un verdadero aprendizaje significativo. Paralelo a lo anterior, es importante subrayar que este ejercicio autoevaluativo puede constituirse en un derrotero para analizar las prácticas evaluativas que tienen lugar en el contexto nacional y reflexionar sobre sus finalidades, sus efectos y las importantes relaciones que se cifran entre ellas y el proceso de enseñanza-aprendizaje, al convertirse en insumo para otras investigaciones en múltiples entornos..

**b. OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO:** Describir las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en el desarrollo de los nuevos programas propuestos por el departamento de lenguas: Licenciatura en español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés, y la Licenciatura en español e inglés, a partir de un estudio fenomenológico..

**c. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Proponga las finalidades delimitadas que se articulan a la perspectiva planteada en el objetivo general y que son la base para la programación de actividades. Deben ser evaluables y ponderables en términos cualitativos o cuantitativos. Se pueden incluir tantos objetivos específicos como sea necesario.

**d. METAS*:*** Proyecte los resultados específicos derivados de los aspectos relevantes de los objetivos específicos. Deben ser factibles, realizables y medibles. Son la traducción operativa de cada objetivo; por lo tanto deben ser monitoreables. A cada objetivo específico corresponde como mínimo una meta.

|  |  |
| --- | --- |
| **OBJETIVO** | **META** |
| Identificar los tipos de evaluación que se llevan a cabo en el DLE a través de la recolección y la clasificación de instrumentos evaluativos | Revisar lo concerniente a evaluación en los programas de los espacios académicos del nuevo currículo. |
| Recolectar las diferentes pruebas con las que los docentes evalúan a los estudiantes |
| Registrar las formas de las diferentes prácticas evaluativas que tienen lugar en el DLE con la ayuda de entrevistas y encuestas | Llevar a cabo entrevistas aleatorias con los profesores sobre las diferentes formas de evaluación |
| Realizar entrevistas focales y encuestas a los estudiantes sobre las diferentes formas de evaluación. |
| Contrastar las diferentes perspectivas que tienen los sujetos educativos en cuanto a la evaluación por medio de una escala de Likert. | Categorizar las visiones y perspectivas que tienen los sujetos educativos en el DLE |
| Diseñar y aplicar la escala Likert para describir las perspectivas de los diferentes sujetos |

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO III***

**MARCO TEÓRICO Y BIBLIOGRAFÍA**

**Marco teórico:** EL CURRÍCULO El currículo, entendido como una entidad compleja en la que se circunscriben, además de elementos relacionados con los contenidos académicos, perspectivas socioculturales que determinan la forma de las prácticas enmarcadas en un cuadro educativo, se constituye en un punto importante a la hora de reflexionar sobre la realidad universitaria, precisamente por la interacción constante y constitutiva que establece con el contexto social en el que se instaura. Los resultados de este intercambio (universidad/contexto), se absorben en la primera, posibilitando la propuesta de nuevas prácticas de formación que se reinvierten en la sociedad en forma de producciones, discursos e imaginarios socioculturales. Estos reflejan todo el entramado cultural reconceptualizado y recontextualizado cuya función definitiva es consolidar la tradición y generar nuevos saberes (Echeverri, 2016, p.8). Así pues, por un lado, las condiciones socioculturales determinan el currículo y por el otro, los discursos y saberes que se construyen en este marco impactan en el entorno social en el que se desarrolla. Inmerso en esa relación bilateral, el currículo entonces ejerce una fuerza contextual prefigurada por el ámbito social al que se adscribe, es decir, atiende y legitima las reglas socioculturales en las que se enmarca, pero también puede desplegar una fuerza implicativa, generando acciones que conduzcan a transformar la realidad. Dicha relación por supuesto es bastante compleja puesto que el currículo, pese a ser parte de un sistema autorreferencial que se autoevalúa y se reproduce a sí mismo (Luhmann: 1998, 21), se ve abocado a obedecer las lógicas culturales, sociales, económicas y políticas del contexto en el que se instaura. De esta forma se establece una constante y compleja tensión tanto entre sus componentes como en la relación con el ya mencionado entramado sociocultural, lo que implica la elección y aplicación de estrategias de inclusión y exclusión, y la institución de formas específicas de interacción organizacional. Allí, el currículo se establece como una “organización intencional del conocimiento dentro de un marco institucional, con propósitos tanto formativos como instructivos” (Echeverri, 2016 p.6). En palabras de Echeverry, dicha organización “es un acto de poder-saber” (Echeverri, 2016), pues el currículo, al organizar el conocimiento, entra a determinar lo que se considera válido para ser enseñado. Esta elección implica, por su puesto, un ejercicio de selección y exclusión que direcciona las prácticas y los discursos que se pueden establecer dentro del marco institucional, establece las formas de interacción entre los sujetos y las características de las prácticas de enseñanza-aprendizaje; en pocas palabras, diferencia entre lo que es o no susceptible de ser estudiando. Así pues, determina el tipo de conocimiento con el que los sujetos pueden relacionarse y las formas en que se puede establecer dicha relación. Aquí, el papel del sujeto y su relación con el conocimiento se enmarca en un conjunto de intereses e intencionalidades regidos por la idea habermasiana de los intereses rectores. En ellos, “el saber es un resultado de la actividad humana pero motivado por necesidades naturales e intereses que guían y dan forma a la manera como ese saber se constituye en relación con las distintas actividades humanas” (Hernández de Rincón, Molero, Bohórquez, Hernández, & Redina, 2006, p. 299) La relación entre las reglas y métodos que subyacen a los procesos investigativos, y los intereses que orientan los fines cognoscitivos, da lugar a tres modelos categoriales de saber: técnico, práctico y emancipador. El primer interés –el técnico- es el que orienta las ciencias empírico-analíticas y tiene como finalidad el control de la naturaleza y las fuerzas productivas, atendiendo a “informaciones que amplían nuestro potencial técnico de manipulación de la naturaleza” (Habermas, 1973, p.71). El segundo interés -el práctico- apunta a las ciencias histórico-hermenéuticas y está dado desde la intersubjetividad, por lo tanto, genera un conocimiento interpretativo que funge orientando el hacer práctico de los sujetos, materializándose en “interpretaciones que permiten orientar las acciones según tradiciones comunes” (Habermas, 1973, p.72). Finalmente está el interés emancipador, principio orientador de las ciencias críticas, desde el que se busca alcanzar un entendimiento interpretativo, capaz de dilucidar las distorsiones que las condiciones sociales pueden imponer a los procesos de autorreflexión y auto-entendimiento, convergiendo en “análisis que liberan la conciencia de poderes sedimentados ideológicamente” (Habermas, 1973, p.12). Dichos modelos categoriales, emergentes de procesos investigativos, permean la estructura curricular, dando lugar a lo que (Grundy, S., 1998, p.169) denominó también como currículos: técnico, práctico y emancipador. Éstos han sido ampliamente descritos por (Hernández de Rincón et al., 2006) de la siguiente manera: a) el técnico se caracteriza por una visión reproductiva del saber en la cual se le asigna al alumno la función pasiva de receptor de conocimientos previamente establecidos; b) el práctico se relaciona con la interacción profesor-estudiante, cuya finalidad apunta a la interpretación y construcción de significados; y c) el emancipador concibe al individuo como un sujeto capaz de entender su realidad y transformarla. EL CURRÍCULO CRÍTICO EMANCIPADOR Entrando de lleno a lo que se entiendo como currículo orientado por el interés emancipador, puede afirmarse categóricamente que es aquel centrado en una relación dialógica entre los estudiantes y el profesor. Tal relación está mediada por el objeto de conocimiento, y asume a los sujetos participantes como agentes que concurren de forma activa dentro del acto de enseñanza aprendizaje, pues esta dinámica hace que tanto los estudiantes como el profesor enseñen y sean enseñados. Se busca así una construcción curricular basada en los tres principios fundamentales propuestos por Freire en donde “los aprendices deben ser participantes activos en el programa de aprendizaje, la experiencia de aprendizaje debe resultar significativa para el aprendiz, y el aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico” (Grundy,S 1998, p. 172). Teniendo lo anterior como fundamento, el principio de participación implica una negociación de los conocimientos que hacen parte del programa, desligándose así de la idea de que es el maestro quien determina de forma unívoca qué se debe aprender y cómo hacerlo. Es por ello que se lleva a cabo una actividad dialógica en la que se establecen negociaciones acerca de lo que se quiere aprender, sin implicar que el currículo carezca de organización y sistematización; los procesos tienen lugar, pero ya no son más responsabilidad estricta del maestro, sino de todos los actores educativos. El principio de significación va más allá del fin elemental y primario de los actos de enseñanza -que apuntarían sólo al nivel técnico, y se adentra en el valor intrínseco que les pueden asignar el profesor y los estudiantes como sujetos activos dentro de acto de enseñanza aprendizaje, tal como lo anota (Grundy, 1998), “el currículo extrae su significación no de sus fines, sino de sus comienzos”. Es en el marco mismo de la situación de aprendizaje que el maestro y los estudiantes establecen negociaciones para determinar los contenidos de interés para alcanzar la experiencia de aprendizaje. Cabe anotar a esta altura, que el cumplimiento de los dos principios previos no es garante de la emancipación; para que ella tenga lugar se debe cumplir también con el tercero, el principio del sentido crítico, que instituye la pedagogía critica en su sentido propiamente dicho. Bien lo menciona Grundy: “la pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno; se trata de un proceso que toma las experiencias tanto del alumno como del profesor y, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas” (1998, p. 145). Se busca entonces trabajar con unos procesos emergentes del acto de enseñanza-aprendizaje que reflejan los problemas reales y se constituyan en un desafío tanto para el maestro como para los estudiantes. Dicho ejercicio por supuesto conlleva el reconocimiento y la construcción de una visión crítica de la realidad, para nada apocalíptica y negativa sino desalienante, que permite a los sujetos desnaturalizar las prácticas sociales instituidas como naturales. Este ejercicio conduce a ejercer actos de opresión ideológica y proponer acciones que generen una transformación de la realidad y contribuyan a la solución de las problemáticas identificadas. En pocas palabras, la pedagogía crítica apunta a la praxis que se perfila como un elemento fundamental para las acciones guiadas por el interés emancipador (Grundy, 1998). Al establecer la relación entre la praxis y el currículo se apunta a una educación liberadora, y para establecer la forma en que esto sucede, es necesario hacer una caracterización del concepto mismo. La praxis, según Freire, se caracteriza por ser reflexión y acción que ejercen los sujetos para transformar la realidad; se desarrolla en ámbitos reales, no hipotéticos ni imaginarios, y se materializa en el marco de las interacciones sociales y culturales. Es pues, un mundo construido, no natural, en donde es urgente reconocer que los significados no son absolutos sino construcciones sociales que pueden asumir formas diversas. Tal caracterización conlleva a que un currículo orientado por el interés emancipador se materialice en un currículo como praxis constituido en esencia por las cuatro características arriba mencionadas. Para entender mejor lo que se menciona habría que revisar en detalle cada característica. Así pues, a) acción y reflexión: un currículo que promueve la praxis “se construirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso” (Grundy, 1998, p. 173); lo anterior permitirá un tránsito constante entre la teoría y la acción, de tal forma que la reflexión sobre los procesos que se llevan a cabo conlleve a la evaluación y constitución de nuevas formas de acción. b) Desarrollo de la praxis en lo real, no en lo imaginario: conlleva que el currículo ya no se diseñe proyectando situaciones posibles e hipotéticas, sino que se planifique según las condiciones de realización del mismo, por ello se precisa de un contexto real para su construcción e implementación; una posición tal ubica la praxis en el mundo de la interacción haciendo evidente que el aprendizaje es un acto social que se lleva a cabo entre sujetos sociales con una perspectiva individual del mundo, y que orienta la construcción social de ese mundo, aun viéndose permeado por él. c) El mundo de la praxis es un mundo construido, no natural: Grundy señala que “mediante el acto de aprendizaje, los grupos de estudiantes se convierten en participantes activos en la construcción del propio conocimiento” (1998, p. 161); esto supone que la situación comunicativa se convierta en un espacio propicio para la reflexión crítica sobre el conocimiento y la problematización de la realidad. Y d) El significado no es algo acabado, sino una construcción social del conocimiento: permite identificar como válidas diferentes formas de asumir el mundo dando lugar a la diversidad de planteamientos, lo que “lleva consigo que el proceso del currículo sea inevitablemente político, pues la operación de dar sentido a las cosas incluye también significados conflictivos” (Grundy, 1998, p. 162); se genera así una amplia visión del conocimiento y se reconoce la validez de perspectivas distantes de la propias, dando lugar a la formación política de los sujetos. Todo lo anterior lleva a concluir que el currículo emancipador precisa de un conjunto de acciones dialógicas que conllevan, de un lado, una construcción que tenga en cuenta los intereses de cada uno de los participantes del acto de enseñanza-aprendizaje, y de otro, su materialización en prácticas que resulten significativas y conlleven a la reflexión y acción sobre problemáticas reales. Por todo esto, el currículo emancipador se enmarca en ejercicios de evaluación que conlleven no a determinar cuánto se sabe frete a una temática, sino a establecer acciones en pro de mejorar las condiciones para alcanzar lo que Freire refería como una “educación liberadora”.    LA EVALUACIÓN Y LA EVALUACIÓN EMANCIPADORA   ORÍGENES DEL CONCEPTO  Quizá desde siempre, desde que los seres humanos viven en comunidad y se constituyeron en civilización, puede afirmarse que la evaluación se aplica en todo momento. Se evalúan caminos, se evalúan herramientas, se evalúan estrategias y, de hecho, esa evaluación, aplicable también a los seres humanos y sus habilidades no es idea reciente, sino que está presente en el convivir desde antaño. Para Alcaraz (2015,12), las primeras manifestaciones evaluativas se pueden situar en el siglo II AC en China, pero no sería raro pensar que los antecesores de las civilizaciones Sumeria, Acadia y Babilonia, por citar pueblos mucho más antiguos, ya usaran algunos métodos evaluativos para elegir a los más versados en las diferentes artes. Y qué pensar de los tiempos prehistóricos que, hasta donde se sabe, llevaban a cabo complejos ritos de caza para elegir a los futuros líderes.  Ya hablando de la evaluación propiamente en el ámbito educativo, Alcaraz (2015, 12) menciona sus cimientos en los griegos y luego en la edad media, para finalmente organizarse en el siglo XIX con los ingleses (americanos y británicos), con objeto de estimar los rendimientos, no sólo de los estudiantes sino con ellos, de las instituciones y docentes. Ya en el siglo XX, y a la par con el desarrollo de la sociedad industrial, se organiza un sistema de clasificación institucional y laboral según test de rendimiento y de inteligencia, que permitían medir y evaluar al alumnado. A partir de los años 40 se sistematiza una evaluación en el ámbito educativo que traza unos objetivos y evalúa la capacidad de consecución de parte de estudiantes, programas y docentes, informando del rendimiento en comparación con un estándar, pero sin afectar los servicios educativos. Y finalmente, desde los años 60 y 70, se incluyen las pruebas estandarizadas como forma de evaluar y de justificar las inversiones estatales hechas en los servicios educativos, generando que las decisiones sobre nuevas inversiones dependan de los resultados obtenidos y que otros modelos de evaluación surjan para revisar, cambiar y mejorar la calidad de la educación.    DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN Y TIPOLOGÍA  Aunque líneas arriba se ve la presencia de la evaluación a lo largo de la historia humana, aun no se aborda lo que se entiende con el término propiamente aplicado a la educación, pues depende de los objetivos históricamente asignados a su función. En Castillo y Cabrerizo (2010, 9), puede verse un recuento de lo que han sido las definiciones más aceptadas desde los años 50 hasta el momento. De una primera etapa –50s a 80s, se puede sintetizar una serie de categorías comunes a la mayoría de las definiciones: procedimiento - sistemático - determinar - logro - objetivo - mejorar. De los 80 para acá, se incluyen otras categorías como: modelo - modalidad - nivel - adecuación - decisiones - formación. Son tantas las definiciones que se tienen, que lo mejor que se puede discernir de todas ellas es que la evaluación educativa es un proceso abierto, dinámico y contextualizado que se constituye como un componente esencial y permanente en el ámbito del acto de enseñanza-aprendizaje, cuyos objetivos apuntan a obtener información susceptible de ser valorada con el fin de tomar decisiones que conlleven a reorientar las acciones pedagógicas hacia un mejoramiento de la formación (2010, 9-11).  Debido precisamente a que es procesual e integrativa, hay varios tipos de evaluación según diversas categorías. Inicialmente, dependiendo de la etapa en el proceso de enseñanza/aprendizaje en que se apliquen: 1) Inicial: antes del proceso, pretende diagnosticar, pronosticar y prever con el fin de orientar, contextualizar y adaptar los procesos; 2) Formativa: durante el proceso, busca orientar, regular y motivar, con el fin de mediar y ajustar los procesos; y finalmente, 3) Sumativa: después del proceso, busca integrar, promover y acreditar, con el fin de verificar la funcionalidad del proceso (2010, 19). De otro lado, teniendo en cuenta el sujeto evaluador, se tienen: autoevaluación, en donde el sujeto evalúa su propio proceso; coevaluación, en donde los sujetos se evalúan mutuamente; y heteroevaluación, en donde un tercero, por lo general el docente, hace la evaluación de los sujetos. También, dependiendo de la extensión de lo que se pretenda evaluar: global, que abarca todos los componentes o dimensiones del sujeto evaluado de forma holística, y parcial, que tiene en cuanta solo una parte de los componentes o dimensiones del sujeto evaluado. Finalmente, según el criterio de referencia: autorreferencial, cuando el elemento comparativo es el sujeto mismo y sus avances; criterial, cuando el rendimiento se compara con los objetivos preestablecidos y el tiempo estipulado; y normativa, cuando el punto de comparación son otros grupos, instituciones y cuerpo docente.        CARACTERÍSTICAS Dependiendo del especialista las características pueden variar en número, pero la evaluación educativa conserva su esencia: la de ser un proceso típico incluido en otro –el del acto de enseñanza-aprendizaje, de carácter deliberado, recurrente y procesual. Citando de nuevo a Castillo y Caberizo (2010) quienes a su vez citan a Rotger (1989), Blanco Prieto (1994) y Cardona (1994), se puede establecer la siguiente tabla:     INVESTIGADOR  CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN  Rotger (1989)  Integrada, formativa, recurrente, continua, criterial, decisoria, cooperativa  Blanco P. (1994)  Integral, integrada, integradora, criterial, educativa, total, científica, contextualizada, negociada, ética, clara, participativa  Cardona (1994)  Integral y comprehensiva, indirecta, científica, referencial, continua, cooperativa    Ahora bien, haciendo énfasis en el eje de esta exposición, la evaluación emancipadora recoge algunos de estos criterios y se constituye como acción formativa, continua, contextualizada, negociada y cooperativa, además de ser ética y participativa. Este nuevo enfoque apunta a utilizar pruebas “blandas” que, según Frodden et al. (2004), permiten hacer un seguimiento individual de los alumnos, observando los progresos personales según el propio ritmo de aprendizaje, y a su vez, buscan el empoderamiento del estudiantado frente a la evaluación de sus propios aprendizajes (López, 2010). Al ser una forma de evaluación participativa, debe cuestionar las relaciones de poder establecidas en el ámbito de la escuela. Dicha forma de evaluación intenta valorizar la diversidad de aprendizajes posibles, así como tener en cuenta las distintas maneras de acercarse a estos. Finalmente, poniendo en relación los tipos de currículo presentados supra y las formas de evaluación que generan, se tienen tres tipos: la técnica, con la cual se busca en esencia, que el alumno sea capaz de reproducir de manera bastante fiel la información transmitida, evaluando resultados; la práctica, en la que se busca evidenciar la relación del alumno con el conocimiento y su construcción, evaluando  procesos; y por último, la emancipadora, en la que se pretende evidenciar esa misma relación del alumno con el conocimiento y su construcción, evaluando  procesos, pero esta vez, apuntando a efectuar cambios en la formación de un individuo más autónomo y auto crítico. Este último tipo de evaluación busca una distribución del poder, a menudo centrado en el docente, en la que se tengan en cuenta otros puntos de vista a través de la heteroevaluación (del docente), la coevaluación (los compañeros participantes del acto educativo), y la autoevaluación (individual con criterios objetivos) (Ana I. Hernández de Rincón;  Paola Molero; Héctor Bohórquez; Ana Hernández, Gloria Rendina) ..

**Estado del arte** En el campo de la evaluación en la educación superior, Colombia no ha sido apática. Varios documentos, todos derivados de trabajos investigativos serios, han surgido en diferentes partes del país, con diversos objetivos. Así, tenemos por ejemplo el trabajo de Quiceno y Peñalosa (2014) “El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014" que básicamente muestra que la evaluación se constituye dependiendo de las condiciones contextuales históricas, geográficas y políticas regentes en su momento, y se valen de la cartografía para delimitar territorios y ubicar la discusión al respecto en Colombia.    En segundo lugar, está la tesis de grado doctoral titulada “Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX” de Sánchez (2008) que tuvo tres objetivos en su elaboración: uno, describir las formas como la evaluación ha signado ese lapso de la historia de la educación colombiana; dos, rastrear la génesis de los acontecimientos que han posibilitado su emergencia, instalación y operación mediante determinadas prácticas de poder; y tres, identificar las modalidades de sujetos que produce y gestiona (la evaluación), en razón al establecimiento y la legitimación de relaciones objetivas-subjetivas, intersubjetivas e interinstitucionales.    Estas dos producciones sirven bastamente al fundamento de esta propuesta por cuanto pretenden, por diversos estudios sociales, descubrir el entramado contextual que ha generado que, una estrategia de producción del saber se haya convertido en un elemento de poder y control tanto para los sujetos como individuos o aprendientes, como para las instituciones encargadas de fomentar, regular y poner en práctica el sistema educativo colombiano.     En tercer lugar, y muy en concordancia con lo anterior está la monografía titulada “La evaluación del FLE en la UPN: a la búsqueda de una evaluación dialógica-emancipadora” de Leuro (2011), que describe los procesos evaluativos en el área de francés LE, mostrando su orientación hacia la construcción de una evaluación dialógica que tiene en cuenta los procesos individuales de aprendizaje y su voz dentro del proceso de toma de decisiones. Aquí, el profesor Leuro hace una completa descripción de lo que serían la pedagogía dialógica y la evaluación crítica emancipadora en donde hay un diálogo que realimenta tanto las formas de enseñar como los compromisos de aprender.     En tercer lugar, está el trabajo de grado “La evaluación de los aprendizajes a la luz de los estilos cognitivos de los docentes” de Montiel (2016), en donde, a través de la descripción de los procesos evaluativos llevados a cabo por 4 profesores de primaria de diversos estilos cognitivos, se evidencia el uso de diversas prácticas evaluativas que pueden ser comprendidas y transformadas. En este trabajo se constata fuertemente la influencia que la forma individual de cognición del maestro ejerce sobre sus percepciones acerca de lo que debería ser la evaluación, y cómo ello atañe los estilos cognitivos específicos de sus estudiantes.     En cuarto lugar, está el artículo titulado “Evaluación de los aprendizajes en la educación superior” de Reyes (2001), en donde se hace un completo análisis en pro del uso del portafolio como herramienta evaluativa que permite la formación en la autonomía, ya que posibilita, de parte de los actores del hecho educativo, una reflexión autocrítica sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.    Finalmente, en lo concerniente a los trabajos provenientes del exterior, se tiene el libro de Castillo y Cabrerizo, avalado por la UNED (2010), titulado “Evaluación educativa de aprendizajes y competencias”. Este detallado documento, con una clara intención pedagógica, trabaja la evaluación educativa, a través de unidades didácticas que abordan el sentido actual de la evaluación en educación proyectada hacia las competencias, los procesos de enseñanza/aprendizaje, la autoevaluación y los aspectos operativos de este tipo de evaluación -incluyendo técnicas e instrumentos. Desde el interés de este trabajo, se muestra como una buena herramienta para enseñar a los docentes en formación las múltiples maneras de abordar la evaluación educativa propendiendo siempre por los aprendizajes..

**Bibliografía:** Ayala Carabajo, R. (2008). La Metodologia Fenomenológica. Revista de Investigación Educativa, 26(2), 409–430. Castilllo, S. (2010). Evaluacion educativa de aprendisaje y competencias. Retrieved from www.pearsoneducacion.com Creswell, J. (1994). Diseño de Investigación, aproximaciones cualitativas y cuantitativas. In Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas. Sage. (pp. 143-171.). Buenos Aires: Argentina: SAGE Publications Inc. Echeverri, G. (2016). El currículo universitario: una propuesta compleja. 1–18. Frodden, C., Restrepo, M. I. & Maturana, L. M. (2004). Analysis of assessment instruments used in foreign language teaching. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura 9(15), (pp. 171-201). Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico Qualitative Research: Hermeneutical Phenomenological Method. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201–229. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267 Grundy, S. (1998). Producto o praxis del curriculum. Retrieved from https://books.google.com.mx/books/about/Producto\_o\_praxis\_del\_curriculum.html?id=1KBMPyokxa8C&pgis=1 Habermas, J. (1973). Conocimiento e interés. Ideas y Valores, 42, 61–76. Retrieved from https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/29111/29384 Hernández de Rincón, A., Molero, P., Bohórquez, H., Hernández, A., & Redina, G. (2006). Intereses que orientan las prácticas pedagógicas de las matemáticas en ingeniería. Paradigma, 27(9), 277–309. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004 Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. Educational Researcher, 33(7), 14–26. https://doi.org/10.3102/0013189X033007014 Lopez, A. A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Voces y silencios: Revista latinoamericana de Educación, 1(2), 111-124. Leuro, R. (2013). L’Évaluation du FLE : à la recherche d’une évaluation dialogique-émancipatrice. Folios, (37), 115–133. https://doi.org/10.17227/01234870.37folios115.133 Montiel Blanco, M. (2016). La evaluación de los aprendizajes a la luz de los estilos cognitivos de los docentes. (June). Omery, A., & Zichi, M. (2003). Escuelas de fenomenología implicaciones para la investigación. Asuntos Críticos En Los Métodos de Investigación Cualitativa, 160. Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue. Quiceno Castrillón, H., & Peñaloza T., M. L. (2014). El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014. Pedagogía y Saberes, 1(41), 45–61. https://doi.org/10.17227/01212494.41pys45.61 Reyes Herrera, L. (2001). Evaluación De Los Aprendizajes En La Educación Superior. TED: Tecné, Episteme y Didaxis, (9). https://doi.org/10.17227/ted.num9-5624 Sánchez, T. (2008). Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX. Retrieved from http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091210042624/tesis-sanchez.pdf Van Manen, M. (2011). Fenomenología en línea »Métodos reflexivos. Retrieved June 7, 2020, from http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/methods-procedures/reflective-methods/.

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO IV***

**METODOLOGÍA**

Al querer caracterizar las prácticas de evaluación que se consolidan en el DLE, la presente investigación se enmarca dentro un paradigma de investigación mixto, entendido como “el estudio donde el investigador combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p.17). La selección del mismo está determinada por la necesidad de incorporar, de un lado, las percepciones de los sujetos, las construcciones discursivas y las significaciones que se entretejen frente a la evaluación (método cualitativo), y de otro lado, la identificación de categorías recurrentes, que permitan identificar el sentido conjunto que se le da al fenómeno en mención, así como los puntos de encuentro y desencuentro entre los diferentes actores (método cuantitativo). Específicamente se apunta a un diseño mixto de estrategia concurrente-transformativa en el cual se recogen datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente para integrar el análisis (Creswell, 1994, p. 150). Así pues, lo cuantitativo se encargará de revisar y clasificar las muestras de evaluaciones aplicadas para verificar la tipología que se privilegia, y de este modo evidenciar hasta donde ésta se colige con la propuesta de una evaluación emancipatoria propuesta en los nuevos lineamientos del DLE. En cuanto a lo cualitativo, se analizarán los alcances de dicha evaluación teniendo en cuenta los intereses que la animan y su relación con los objetivos evaluativos declarados por cada docente en los programas presentados al DLE. En esa misma perspectiva el enfoque o método que orienta la investigación es de corte fenomenológico-hermenéutico pues apunta a analizar los fenómenos desde la experiencia misma de los sujetos, a desentrañar los significados que subyacen al hacer mismo. En palabras de (Omery & Zichi, 2003), “su objetivo es comprender una vivencia, entendiendo que esta es en sí misma un proceso interpretativo y que la interpretación ocurre en el contexto donde el investigador es partícipe” (2003). Así pues, lo que se busca aplicando este método es dar cuenta del sentido que los sujetos dan a la evaluación desde la experiencia misma y hacer visibles las características que esta práctica asume tanto para los maestros como para los estudiantes desde las propias vivencias y cotidianidad del DLE. Dicho en otras palabras, aquí se analizarán las situaciones como hechos sociales vivenciales en su dinámica y complejidad desde el punto de vista de los sujetos agente y paciente, para alcanzar una mayor comprensión del fenómeno desde la propia experiencia de vida, y de esta manera, ir más allá de lo meramente cuantificable como respuesta a un radicalismo de lo objetivable (Fuster Guillen, 2019). Con miras a desentrañar los significados de las prácticas de evaluación en el DLE, se atiende a la propuesta de Van Manen citado por (Ayala Carabajo, 2008), quien propone que el conjunto de actividades de investigación aplicado en el marco del método fenomenológico hermenéutico sea tanto de naturaleza empírica como reflexiva. Aquí se busca identificar, analizar y determinar, experiencias y sus estructuras con miras a establecer la forma en que las experiencias individuales dan cuenta del sentido conjunto que se le da al fenómeno evaluativo. DESCRIPCIÓN DE LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN Para dar cuenta de lo anteriormente descripto, en términos investigativos se proyecta una propuesta metodológica estructurada en cuatro fases: (1) etapa previa o de clarificación de presupuestos, (2) recolección de ‘la experiencia vivida’, (3) reflexiones acerca de ‘la experiencia vivida’ y (4) escritura y reflexión acerca de ‘la experiencia vivida’ (Van Manen citado por Ayala Carabajo, 2008, p. 415). Como se puede colegir de esta enumeración, el interés subyacente a este trabajo es el de priorizar el análisis de los constructos subjetivos de los participantes a fin de tratar de definir de qué manera se han interiorizado los presupuestos teóricos que rigen la propuesta evaluativa emancipatoria en el DLE de la UPN. Precisamente una descripción detallada permitirá desvelar el estadio de asimilación de los principios y alcances de la nueva concepción de la evaluación propuesta, por lo tanto, permitirá exponer las formas en que se está desarrollando y descubrir la manera en que los intereses de los participantes se ajustan a los presupuestos definidos por la misma. Primera fase: etapa previa o de clarificación de presupuestos En esta primera etapa se parte del hecho de que, “la fenomenología hermenéutica asume como punto de partida y de llegada de la investigación el mundo de la vida. Este mundo de la vida es el mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él” (Van Manen, 2003, citado por Ayala Carabajo, 2008, p.411). Lo anterior presupone la realización de una epokhe, desde la cual se busca que el investigador tome distancia frente a las ideas preconcebidas y referenciales que tiene respecto al fenómeno a investigar pues estas pueden afectar o impedir su tarea. Una suspensión de las percepciones tal como la que se plantea, en palabras de Fuster Guillen “se realizará por medio de respuestas a las cuestiones postuladas sobre nuestras actitudes, valores, creencias, presentimientos, conjeturas, interés, etc., en relación a la investigación con el objetivo de evitar la presencia de estas en la interpretación de las experiencias”(2019, p. 235). En el caso específico de la presente investigación se plantean los siguientes interrogantes iniciales: ¿Qué se debe evaluar? ¿Cómo se debe evaluar? ¿Cuál es el objetivo de evaluar? ¿Cuáles son las características de la evaluación? ¿Cómo hacer una evaluación más justa? ¿Cómo evaluar el nivel de conocimiento alcanzado? ¿Qué factores exógenos inciden en el desempeño de los estudiantes durante la evaluación? ¿En qué formas la evaluación puede instituirse como dispositivo de control? ¿En qué momento se puede hablar de usos antiéticos de la evaluación? ¿Qué relación hay entre la evaluación y las pruebas estandarizadas? ¿Cómo diferenciar la evaluación en los ámbitos de: Pensamiento y discurso acerca del lenguaje, Sujetos y comunidades, Investigación y conocimientos y el Generador de las condiciones Pedagógicas y Didácticas? Segunda fase: recoger la experiencia vivida En esta fase se apunta a la realización de actividades empíricas que tienen como finalidad identificar las experiencias vividas por los sujetos lo que, en últimas, es el fin mismo de la fenomenología hermenéutica. “El objeto de la investigación fenomenológica es ‘tomar prestadas’ las experiencias de otras personas. Recopilamos las experiencias de otras personas porque nos permiten, de una manera indirecta, tener más experiencia nosotros mismos”(Van Manen, 2011) Para ello se proponen como técnicas de investigación: la entrevista conversacional, la recolección de relatos y descripciones de experiencias vividas y la revisión documental. Cabe anotar que también se apunta al uso de instrumentos de orden cuantitativo como las encuestas y el diseño de escala Likert. La entrevista conversacional. Se propone una entrevista de tipo no estructurado, de tal forma que el entrevistado cuente con la libertad de expresar su experiencia frente a la realidad indagada, en este caso, la evaluación. Es importante anotar que tal tipo de entrevista precisa de varios encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, con miras a evidenciar y a comprender las experiencias y perspectivas que tienen los segundos en relación con el fenómeno estudiado. Según los preceptos de la fenomenología hermenéutica, se propone entonces seguir la secuencia: entrevista conversacional, escritura de descripciones, formulación de preguntas, entrevista conversacional, reescritura de descripciones y reformulación de descripciones en el texto fenomenológico final (Van Manen, 1985, citado por: (Fuster Guillen, 2019). Recolección de relatos y descripción de experiencias vividas. Esta técnica de investigación según la propuesta de Van Maden, consiste en pedir a los sujetos que escriban sobre una experiencia personal, y se centra en la idea de que los datos de las investigaciones que se realizan en ciencias humanas son precisamente, experiencias humanas.(2011, s.p.) propone las siguientes instrucciones para realizar la descripción de una experiencia vivida: (1) Describa la experiencia tanto como sea posible mientras viva a través de ella. Evite explicaciones causales, generalizaciones o interpretaciones abstractas. (2) Describa la experiencia desde adentro, por así decirlo, casi como un estado mental: los sentimientos, el estado de ánimo, las emociones, etc. (3) Concéntrese en un ejemplo o incidente particular del objeto de la experiencia: describa eventos específicos, una aventura, un acontecimiento, una experiencia particular. (4) Intente centrarse en un ejemplo de la experiencia que se destaca por su viveza, o como era la primera vez. (5) Atender cómo se siente el cuerpo, cómo huelen las cosas, cómo suenan,, etc. (6) Evite tratar de embellecer su cuenta con frases elegantes o terminología florida. Revisión documental. Se revisarán los documentos relacionados con la forma en la que se evalúa en los programas correspondientes a los nuevos currículos en el DLE, para lo que se recogerá un número representativo de pruebas aplicadas a los estudiantes en el semestre inmediatamente anterior con el fin de organizarlas y clasificarlas; el objetivo será tener un panorama de los tipos de evaluación que se vienen realizando en los nuevos programas. Paralelamente, se revisarán los datos, haciendo especial énfasis en el ítem correspondiente a la evaluación, para identificar la forma en que esta se asume y se describe. Elaboración de cuestionarios y escalas de Likert. Enseguida, a partir de dichos insumos, se podrán diseñar los cuestionarios y las escalas de Likert, para, por un lado, indagar sobre los tipos de evaluación diferentes de la escrita que se vienen realizando, y de otro, obtener una aproximación acerca de las impresiones y sentires de los grupos de participantes involucrados, estudiantes y profesores, respecto de esta experiencia. Tercera fase: reflexionar acerca de la experiencia vivida La tercera fase por su parte está orientada a la realización de actividades investigativas de naturaleza reflexiva, desde las cuales se busca llevar a cabo lo que Van Manen describe como “un proceso de apropiación reflexiva, de clarificación y de hacer explícitos los aspectos del significado de la experiencia vivida” (2011). Aquí ha de tenerse en cuenta la importancia que implica para la presente investigación el identificar los significados que construyen los actores educativos (profesores y estudiantes) del DLE frente a las prácticas de evaluación, a través de una reflexión temática y lingüística. Entendiendo la tematización como el contenido de la estructura de la experiencia(Fuster Guillen, 2019, p. 210), esta no atiende a un proceso mecánico orientado solo por el conteo de frecuencias, sino a un acto reflexivo, desde el cual el investigador procura desvelar el entramado de significaciones que subyacen al fenómeno de estudio en el marco de las experiencias de los sujetos. Esto quiere decir, en palabras Van Manen que “los temas fenomenológicos no son objetos o generalizaciones metafóricamente hablando, son más como nudos en las redes de nuestras experiencias alrededor de los cuales se hilan ciertas experiencias vividas y, por lo tanto, se viven como totalidades significativas”(2011, s.p.). En el caso de esta propuesta, se busca identificar los elementos constitutivos de las experiencias que se viven en torno a la evaluación a partir de la reflexión temática. Para ello se retoma el proceso descrito por Guillen (2019), que permite transitar de manera constante entre la descontextualización y la recontextualización; la primera, con miras a separar los datos del contexto original de la experiencia individual y proponer las categorías de análisis, y la segunda, orientada a examinar la pertinencia de dichas categorías en función de las relaciones que se puedan establecer entre todos los datos. Así entonces, (Fuster Guillen, 2019) sugiere los siguientes momentos: Reflexión macrotemática de los significados esenciales de la experiencia. Apunta a desligarse de los preconceptos y de todas esas ideas subjetivas, prejuiciosas y desgastadas que pueden afectar el proceso investigativo, con el riesgo de caer nuevamente en ellas o confirmarlas. La aproximación holística o sentenciosa o descripción de cada protocolo. Refiere una revisión minuciosa y reiterada de todos los documentos, relatos, entrevistas experienciales y cuestionarios recolectados con miras a establecer una frase que englobe el significado de la evaluación. Reflexión micro temática de los significados esenciales de la experiencia. Pretende una nueva revisión de la información recolectada buscando establecer un conjunto de frases que den cuenta de las diferentes significaciones que asume la evaluación en el marco de la experiencia vivida por los sujetos en relación con ella. Aproximación selectiva o de marcaje. Plantea una nueva fase de reflexión que vuelve a abordar el material recolectado, pero ahora marcando los elementos que permitirán sustentar cada una de las significaciones encontradas; así se apuntará a identificar cuáles de las frases temáticas establecidas explican mejor las experiencias y significaciones fundamentales que se tejen en torno a la evaluación. Delimitación de unidades temáticas naturales o aproximación detallada línea a línea. Se hace un análisis de las frases establecidas y se busca la información que cada cual revela en relación al fenómeno de la evaluación. A este proceso subyace una lectura atenta y crítica, que permita establecer las unidades temáticas que se conforman en torno a la evaluación y las prácticas que están latentes dentro del DLE. Determinación del tema central que domina cada unidad temática. Retoma las unidades temáticas identificadas y las organiza en campos semánticos para a identificar el tema central de cada cual; paralelo a ello, se aclarará y elaborará el significado de cada uno de los campos que se establezcan en torno a la experiencia evaluativa. Una vez identificados, se recurrirá de nuevo a los informantes para que contribuyan a aclarar el significado. Expresión del tema central en lenguaje científico. Consolida un discurso enmarcado en el ámbito epistemológico de la pedagogía del lenguaje una vez se hayan establecido los temas centrales y sus significaciones. Para ello se realizará un ejercicio previo de evaluación de los sentidos de los temas centrales, relacionándolos con la información que brindan acerca de la evaluación en el DLE; además, se contrastarán los hallazgos y las perspectivas teóricas establecidas para el desarrollo de la investigación. Todos los resultados deberán consignarse en un cuadro que permita evidenciar la coherencia de la información. Integración de todos los temas centrales en una estructura particular. Permite identificar las estructuras básicas que conforman las significaciones en torno a la evaluación, lo que lo constituye como punto central de las actividades reflexivas. Para alcanzar dicho objetivo se integrarán todos los temas centrales de cada unidad temática en torno a uno solo, el cual representará la esencia misma de las experiencias frente a la evaluación. Cuarta fase: escritura y reflexión acerca de la experiencia vivida Como resultado del proceso reflexivo descrito anteriormente, se llevará a cabo la escritura de un texto fenomenológico, el cual apunta a “elaborar una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (Van Manen, 2011, p.37) En otras palabras, se elabora un texto que permita evocar las significaciones y experiencias que se tienen frente a la evaluación en el marco del DLE. Población y muestra La técnica de elección de la muestra de participantes será el muestreo por conveniencia, que se fundamenta en las posibilidades reales de participación de los agentes y de su intención de informar sobre sus primeras experiencias con la implementación de este nuevo tipo de evaluación. Para este caso particular, es pertinente establecer como un primer criterio de selección, los resultados obtenidos -ya sean positivos [promoción] o negativos [pérdida]-, pues es de esperar que sesguen de alguna manera, el punto de vista de los participantes..

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO V***

**COMPROMISOS DE APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO**

El desarrollo de la investigación acerca de las prácticas evaluativas que tienen lugar en el DLE se constituye en un trabajo que aporta en tres instancias: el grupo de investigación, la comunidad educativa y los estudiantes de Pregrado. Contribuye al primero, pues se constituye en una forma para desarrollar las perspectivas teóricas e investigativas en torno a las ciencias del lenguaje, y para explorar de forma analítica, las posibilidades que se expanden en cuanto a prácticas discursivas desarrolladas dentro del contexto escolar. En lo tocante a la comunidad educativa, se espera establecer una relación dialógica en la que los resultados obtenidos durante la investigación puedan hacer aportes al mejoramiento y fortalecimiento de las prácticas evaluativas, de tal forma que estas entren cada día en mayor consonancia con el currículo crítico emancipador propuesto en el DLE, mediante el desarrollo de los nuevos programas. Finalmente, en lo concerniente a la formación de los estudiantes de pregrado, se espera coadyuvar en la reflexión sobre las prácticas evaluativas que tienen lugar en el marco de los procesos de enseñanza/aprendizaje que se viven, situación que a su vez contribuye al reconocimiento de la necesidad de investigar acerca las formas de evaluación y sus implicaciones sobre el aprendizaje. Todo lo anterior se verá reflejado en los siguientes productos: Informe de avance e informe final de la investigación Elaboración de texto síntesis Informe de productos al Departamento de Lenguas, y a la SGP-CIUP, demostrando la contribución al plan de acción correspondiente en cuanto al análisis sobre los procesos de evaluación que se está llevando a cabo dentro de los nuevos programas..

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO VI***

**EJECUCIÓN DEL PROYECTO**

En este módulo se hace visible la coherencia entre objetivos, metas, cronograma (actividades y tiempo) y productos o resultados del proyecto. Se precisan las estrategias formativas que se promoverán como resultado del proyecto: como programas de formación (pregrado y postgrado), formación de monitores, entre otras. De igual manera, se establece la coherencia entre los rubros, los montos del proyecto y los desarrollos de los objetivos del mismo.

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

**A. CRONOGRAMA**

En este punto se debe apreciar la viabilidad de las acciones y procesos, la justa y real relación entre tiempos y acciones.

**Objetivos:** Transcribir los objetivos específicos definidos en el proyecto y en la identificación del tiempo necesario para llevarlos a cabo. Se debe diligenciar con X en los meses correspondientes al desarrollo de cada actividad

**Actividad:** Corresponde a la descripción secuencial de cada una de las acciones que realizará el grupo de investigación. Debe dar cuenta de las actividades prioritarias del proyecto en la vigencia que se programa y se deben asociar a cada uno de los objetivos específicos descritos en el proyecto.

**Responsable:** Es la persona del equipo de trabajo del proyecto a la cual se le asignan actividades puntuales en la ejecución y cumplimiento de los objetivos propuestos por el proyecto.

**FORMATO PARA ELABORACIÓN DEL CRONOGRAMA** (Solo si aplica: si el proyecto tiene una duración de más de 2 periodos académicos por favor elabore un cronograma por cada año, consulte términos de referencia)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **CRONOGRAMA DEL PROYECTO** | | | | | |
| **Nombre actividad** | **Descripción actividad** | **Objetivo** | **Responsables** | **Fecha inicio** | **Fecha fin** |
| Revisar lo concerniente a evaluación en los programas de los espacios académicos del nuevo currículo. | Se llevará a cabo una revisión de los documentos correspondientes a la nueva propuesta curricular de los programas del Departamento de Lenguas | Identificar los tipos de evaluación que se llevan a cabo en el DLE a través de la recolección y la clasificación de instrumentos evaluativos | Coinvestigador, Monitor, Monitor, | 2021-02-01 | 2021-03-21 |
| Recolectar las diferentes pruebas con las que los docentes evalúan a los estudiantes | Recolectar diferentes evaluaciones realizadas por los profesores en los cursos correspondientes al nuevo currículo y organizar a partir de estas una base de datos | Identificar los tipos de evaluación que se llevan a cabo en el DLE a través de la recolección y la clasificación de instrumentos evaluativos | Coinvestigador, | 2021-03-22 | 2021-05-29 |
| Llevar a cabo entrevistas aleatorias con los profesores sobre las diferentes formas de evaluación | Se realizarán entrevistas a los profesores que tienen a su cargo los cursos correspondientes a los nuevos programas, con miras a reconocer sus experiencias y prácticas frente a la evaluación. | Registrar las formas de las diferentes prácticas evaluativas que tienen lugar en el DLE con la ayuda de entrevistas y encuestas | Coinvestigador, | 2021-05-14 | 2021-07-30 |
| Realizar entrevistas focales y encuestas a los estudiantes sobre las diferentes formas de evaluación. | Se diseñarán encuestas, las cuales se aplicarán por medio de Microsoft forms, para posteriormente se procesadas. -Se diseñarán y aplicarán encuestas con miras a identificar las experiencias de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas. | Registrar las formas de las diferentes prácticas evaluativas que tienen lugar en el DLE con la ayuda de entrevistas y encuestas | Coinvestigador, | 2021-08-02 | 2021-09-30 |
| Categorizar las visiones y perspectivas que tienen los sujetos educativos en el DLE | Teniendo como referente el método fenomenológico hermenéutico se llevará a cabo el procesamiento de los datos, para así dar cuenta de la experiencia vivida mediante la elaboración textual | Contrastar las diferentes perspectivas que tienen los sujetos educativos en cuanto a la evaluación por medio de una escala de Likert. | Coinvestigador, | 2021-10-01 | 2020-12-29 |
| Diseñar y aplicar la escala Likert para describir las perspectivas de los diferentes sujetos | A partir de la interpretación de los datos mediante el método fenomenológico- hermenéutico se diseñarán escalas Likert y se aplicarán mediante Microsoft Forms, a diferentes estudiantes y profesores, con miras a identificar las diferentes perspectivas de los sujetos frente a la experiencia evaluativa. | Contrastar las diferentes perspectivas que tienen los sujetos educativos en cuanto a la evaluación por medio de una escala de Likert. | Coinvestigador, | 2021-10-01 | 2021-10-31 |

**B. EQUIPO DE DOCENTES INVESTIGADORES QUE DESARROLLARÁN EL PROYECTO**

Este cuadro se diligenciará para reportar en los planes de trabajo, las horas de investigación semanales que corresponde a cada docente investigador que presenta el proyecto. Por ello, se deben identificar los docentes miembros del equipo de investigación que tendrán horas de investigación asignadas en su plan de trabajo. No se debe incluir la información de estudiantes monitores ni contratistas.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Identifique todos los docentes que se vincularán al proyecto y que contribuirán a su desarrollo.** | | | | | | | |
| **PERSONAL VINCULADO AL PROYECTO** | | | | | | | |
| **No** | **Identificación**  **(Nº documento**  **identificación)** | **Nombres y apellidos** | **Facultad, Departamento, Programa, Doctorado, IPN, escuela maternal** | **Escriba el tipo de Vinculación** | **Horas solicitadas** (Consultar términos de referencia de la convocatoria) | **Rol dentro del grupo de investigación** (Investigador Principal o coinvestigador) | **Correo electrónico institucional donde será contactado** |
| Planta/  ocasional/ catedrático pensionado/ catedrático/  provisional IPN | Número de horas semanales dedicadas al proyecto |
| 1 | 52714693 | Andrea Marcela Buitrago Ortiz | Facultad de Humanidades | Docente Ocasional | 6 | Investigador Principal | abuitrago@pedagogica.edu.co |
| 2 | 35476338 | Yehicy Orduz Navarrete | Facultad de Humanidades | Docente Ocasional | 5 | Coinvestigador | yorduz@pedagogica.edu.co |
| 3 | 79294721 | Ricardo Leuro Pinzón | Facultad de Humanidades | Docente Ocasional | 5 | Coinvestigador | rleuro@pedagogica.edu.co |

***SI EL PROYECTO ES COFINANCIADO REGISTRE LOS COINVESTIGADORES DE OTRA INSTITUCIÓN QUE SE VINCULARÁN AL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN, CONFORME A LA INFORMACIÓN SOLICITADA EN LA SIGUIENTE TABLA:***

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **No** | **Identificación**  **(No documento**  **identificación)** | **Nombres y apellidos** | **Profesión** | **Nombre Institución** | **Número de horas semanales dedicadas al proyecto** | **Teléfono ó celular de contacto** | **Correo electrónico** |

**C. PRESUPUESTO:** El presupuesto del proyecto presenta dos (2) o tres (3) fuentes de financiación las cuales son recursos de: inversión, funcionamiento (horas asignadas en el plan de trabajo de los docentes) y cofinanciación (cuando la investigación cuenta con cofinanciación de otra institución). El presupuesto que se solicite debe mostrar coherencia entre los objetivos de la investigación, el tiempo de ejecución, los insumos requeridos y las estrategias de gestión de su producción o de sus resultados, Por favor diligencie los cuadros del presupuesto del proyecto:

**Duración:** Indique los periodos académicos en los cuales se ejecutará el presupuesto del proyecto de investigación. Revise los términos de referencia para definir el tiempo.

**Períodos académicos**: 2021-1 a 2021-2.

**PRESUPUESTO DEL PROYECTO:** Diligenciar la totalidad de los campos solicitados según corresponda en cada cuadro. (No se debe simplificar los valores (números), se deben incluir todas las cifras de cada rubro).

**CUADRO RECURSOS DE INVERSIÓN[[2]](#footnote-2) CUADRO RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO CUADRO RECURSOS DE COFINANCIACIÓN**

(Cuando la investigación cuente con cofinanciación interinstitucional)

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | $0 |
| 1. **Monitores** | $3,721,884 |
| 1. **Equipos** | $0 |
| 1. **Fotocopias** | $0 |
| 1. **Materiales** | $0 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $0 |
| 1. **Socializacion** | $0 |
| 1. **Transporte urbano** | $0 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $0 |
| 1. **Personal docente** | $0 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE INVERSIÓN** | **$3,721,884** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | $0 |
| 1. **Monitores** | $0 |
| 1. **Equipos** | $0 |
| 1. **Fotocopias** | $0 |
| 1. **Materiales** | $0 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $0 |
| 1. **Socializacion** | $0 |
| 1. **Transporte urbano** | $0 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $0 |
| 1. **Personal docente** | $20,074,203 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO O DE HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES** | **$20,074,203** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | $0 |
| 1. **Monitores** | $0 |
| 1. **Equipos** | $0 |
| 1. **Fotocopias** | $0 |
| 1. **Materiales** | $0 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $0 |
| 1. **Socializacion** | $0 |
| 1. **Transporte urbano** | $0 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $0 |
| 1. **Personal docente** | $0 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE COFINANCIACIÓN** | **$0** |

**RESUMEN PRESUPUESTO DEL PROYECTO**

|  |  |
| --- | --- |
| ***FUENTE DE FINANCIACIÓN*** | ***VALOR EN***  ***PESOS ($)*** |
| **RECURSOS DE INVERSIÓN** | $3,721,884 |
| **RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO U HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES** | $20,074,203 |
| **RECURSOS DE COFINANCIACIÓN** | $0 |
| **TOTAL DE RECURSOS DEL PROYECTO** | $23,796,087 |

**D. CONTRATACIÓN DE SERVICIOS PROFESIONALES O PERSONAL TÉCNICO DE APOYO:**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tipo de vinculación** | **Número de personas** | **Objeto del contrato** | **Justificación** | **Valor solicitado para el contrato** |
| **TOTAL** | **0** |  | | **$0** |

**Evaluadores Expertos:**

Diligencie el siguiente formato con la información sugerida de:

* Dos (2) evaluadores internos de la UPN, preferiblemente de Facultad y grupo de investigación distinto a la del grupo de investigación que presenta la propuesta.
* Dos (2) evaluadores externos a la UPN, preferiblemente con formación de Doctorado, que estén en capacidad de evaluar la propuesta en la temática presentada a la SGP- CIUP.

**FORMATO PARA REGISTRO DE PARES EVALUADORES**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **EXPERTOS SUGERIDOS DE LA UPN** | | | | | |
| **1. INVESTIGADOR EXPERTO INTERNO** | | | | | |
| Nombre(s) completos: | Sin registro | | | | |
| Primer Apellido: Sin registro | | | Segundo apellido: | | Sin registro |
| Dirección electrónica: Sin registro | | | | | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: | | | | Sin registro | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: | | | | Sin registro | |
| Formación Académica: Sin registro | | | | | |
| Dependencia académica a la que pertenece: Sin registro | | Facultad: Sin registro | | | |
| Departamento: Sin registro | | | |
| **2. INVESTIGADOR EXPERTO INTERNO** | | | | | |
| Nombre(s) completos: Sin registro | | | | | |
| Primer Apellido: Sin registro | | | Segundo apellido: Sin registro | | |
| Dirección electrónica: Sin registro | | | | | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: Sin registro | | | | | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Sin registro | | | | | |
| Formación Académica: Sin registro | | | | | |
| Dependencia académica a la que pertenece: Sin registro | | | Facultad: Sin registro | | |
| Departamento: Sin registro | | |

|  |  |
| --- | --- |
| **EXPERTOS EXTERNOS A LA UPN SUGERIDOS** | |
| **1. INVESTIGADOR EXPERTO** | |
| Nombres completos: Sin registro | |
| Primer Apellido: Sin registro | Segundo apellido: Sin registro |
| Dirección electrónica: Sin registro | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: Sin registro | |
| Institución a la que pertenece: Sin registro | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Sin registro | |
| Formación Académica: Sin registro | |
| **2. INVESTIGADOR EXPERTO** | |
| Nombres completos: Sin registro | |
| Primer Apellido: Sin registro | Segundo apellido: Sin registro |
| Dirección electrónica: Sin registro | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: Sin registro | |
| Institución a la que pertenece: Sin registro | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Sin registro | |
| Formación Académica: Sin registro | |

**ANEXOS**

1. Se deben tener en cuenta los aspectos considerados en los términos de referencia de la convocatoria [↑](#footnote-ref-1)
2. **Si aplica:** Para los proyectos que tengan una duración mayor a dos períodos académicos, se debe registrar para cada vigencia (año) el presupuesto previsto e incluir una tabla adicional con los mismos ítems diligenciando el total de los recursos del proyecto. Esta indicación también opera para recursos de proyectos con cofinanciación. [↑](#footnote-ref-2)