



**UNIVERSIDAD DE CHILE**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**ESCUELA DE POSTGRADO**

**Constructo de Evaluación de Aprendizajes en la Formación y  
Ejercicio Docente y su Relación con la Propuesta Ministerial  
Vigente.**

Estudio comparativo entre estudiantes y docentes egresados de Educación  
General Básica de la Universidad Católica del Maule.

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con Mención en Currículo y  
Comunidad Educativa

**SANDRA LORENA VEGA ULSEN**  
**Becaria CONICYT**

Director:  
**HUGO TORRES CONTRERAS**

Santiago de Chile, año 2016

## RESUMEN

La evaluación de aprendizajes ha sido una temática relegada del currículo. Los resultados de la evaluación docente y algunas investigaciones muestran que estos no se encuentran lo suficientemente preparados para una práctica evaluativa consciente, adquiriendo los conocimientos fundamentalmente a través de la práctica en el aula. Esto trae consecuencias en el aprendizaje y en la formación de los estudiantes.

Se considera el concepto de evaluación de aprendizajes como un constructo social, como una entidad institucionalizada construida a través de la interacción con otros. Por esta razón, la investigación aquí presentada busca conocer los procesos de construcción del concepto de evaluación de aprendizajes en los estudiantes y docentes en ejercicio egresados de Educación General Básica de la Universidad Católica del Maule, para comparar este constructo con el enfoque propuesto por el Ministerio de Educación.

Para esto se realizó un estudio de campo que involucró a estudiantes de último año y docentes en ejercicio de las cuatro menciones de esta carrera: Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Con el fin de reconocer congruencias entre la “evaluación para el aprendizaje”, enfoque propuesto en las actuales Bases Curriculares, y los constructos presentes en los sujetos del estudio.

*Dedico este trabajo a mis  
hijas Sofía y Mailén, por su  
comprensión y amor  
incondicional.*

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco el apoyo, comprensión y contención de mi familia en este proceso de formación y desarrollo profesional, especialmente a mi pareja **Cristián Silva Pacheco**, a mis hijas **Sofía y Mailén**, y a mis padres **Renato Vega Ramos** e **Hilda Ulsen Contreras** por dedicar su tiempo en apoyarme con este desafío.

Agradezco a mi compañero **César Maldonado Díaz**, por su ayuda y colaboración, por su palabra certera y su generosidad en compartir sus conocimientos, quién además se ha convertido en un amigo.

Agradezco también a la **Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT)**. Quienes a través del plan de Becas de Formación de Capital Humano, específicamente “Beca de Magíster en Chile para Profesionales de la Educación”, han colaborado con mi formación académica mediante ayuda económica, gestión y orientación necesaria.

## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	1
<b>1.1. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA</b> .....	1
1.1.1. El contexto.....	1
1.1.2. El Problema.....	5
1.1.3. Importancia de la investigación .....	8
<b>1.2. OBJETIVOS PRINCIPALES</b> .....	10
1.2.1. Objetivo General .....	10
1.2.2. Objetivos Específicos .....	10
<b>CÁPITULO II: ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS</b> .....	11
<b>2.1. ANTECEDENTES EMPÍRICOS</b> .....	11
2.1.1. Evaluación de Aprendizajes. Enfoque propuesto en Chile.....	11
2.1.2. Formación y ejercicio docente: constructos que influyen en su práctica evaluativa.....	16
<b>2.2. ANTECEDENTES TEÓRICOS</b> .....	31
2.2.1. La Evaluación entre dos dimensiones.....	31
2.2.2. Construccinismo Social y práctica evaluativa.....	40
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA</b> .....	44
<b>3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</b> .....	44
3.1.1. Tipo de estudio.....	44
3.1.2. Muestra: criterios de selección.....	45
3.1.3. Técnicas de investigación.....	48

<b>3.2. CRITERIOS DE CREDIBILIDAD</b> .....	49
3.2.1. Saturación del campo semántico. ....	49
3.2.2. Técnicas de triangulación.....	49
<b>3.3. PLAN DE ANÁLISIS</b> .....	51
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN</b> .....	52
<b>4.1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE CATEGORÍAS CONSTRUIDAS</b> .....	55
4.1.1. Categoría 1: Apreciaciones de la formación docente en evaluación de aprendizajes. ....	55
4.1.2. Categoría 2: Experiencia con las prácticas evaluativas. ....	64
4.1.3. Categoría 3: Estructuras que dificultan la práctica evaluativa. ....	71
4.1.4. Categoría 4: Fuentes de información y adquisición de conocimientos en evaluación de aprendizajes.....	79
<b>4.2. RELACIÓN E INTEGRACIÓN DE CATEGORÍAS</b> .....	82
<b>CONCLUSIONES</b> .....	93
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	97
<b>ANEXOS</b> .....	104

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA**

#### **1.1.1. El contexto.**

El concepto de evaluación, en el campo de la educación, ha ido cambiando a lo largo del tiempo. El concepto nace en la escuela como una tradición examinadora y de control, característica muy marcada hasta los años cuarenta, donde se vinculaba con la valoración de los resultados cuantitativos del aprendizaje. Posteriormente, su ámbito se extendió a otros aspectos educativos, como evaluación del docente, de instituciones educativas y de programas educativos. El interés radicaba en la comprobación de la "eficacia" de lo que se enseñaba, los conceptos de "medida y evaluación" eran intercambiables.

Durante los años cuarenta aparece la concepción de Tyler (2013) según la cual el currículum se organiza alrededor de objetivos. Éstos pretendían ser la guía para un estudio sistemático del programa que había que desarrollar en las aulas. Se puede decir que en ese momento nace el planteamiento de la evaluación educativa como proceso, ya que para Tyler el proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos (Inbernon, 1993). El cambio se produce desde una evaluación centrada exclusivamente en formular juicios sobre los sujetos de manera individual, hacia una evaluación que provoca una mejora continua del currículum y de sus resultados, unido al énfasis de la rendición de cuentas, congruente a la perspectiva positivista de la época.

En la década de los años 60 empieza a existir un cambio en el concepto de evaluación con una mayor preocupación ética y social, y un crecimiento de la evaluación más holístico en los programas educativos. Como menciona Escudero (2003), las aportaciones de Cronbach son cruciales, se elaboran bajo una nueva

propuesta donde la evaluación intentará actuar durante el propio proceso de desarrollo del curso, sin esperar a que éste haya acabado.

A partir de los años 1970 aparecerán las llamadas alternativas cualitativas, se dará importancia al proceso y se empezará, aunque tímidamente, a utilizar procedimientos de carácter antropológico y naturalista. Evaluar será entender y valorar los procesos y resultados de la intervención educativa. Si en el concepto de evaluación basada en la comprobación de objetivos se utilizaba como procedimientos metodológicos la cuantificación de las observaciones y el tratamiento estadístico de los datos, en esta perspectiva se utilizará la observación, la entrevista, los registros, los cuestionarios, los análisis de documentos, entre otros. (Inbernon, 1993). La evaluación cualitativa se planteará como una evaluación sensible a los cambios que forma parte de un sistema abierto, complejo y cambiante como es la enseñanza.

“Lo cierto es que la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Santos Guerra, 1996, p. 1). Las prácticas evaluativas condicionan lo que se enseña y lo que se aprende. De esta forma, la evaluación es considerada una práctica compleja y necesaria de ser reflexionada y analizada como un componente fundamental que orienta las concepciones de la educación que marcará a las futuras generaciones.

Como fundamento de la educación actual, desde el punto de vista de la teoría social, el papel de la educación estaría dominada por dos corrientes opuestas, la “optimista” propia del funcionalismo y del utilitarismo económico, que ve la educación como impulsora del cambio social, que produce movilidad en la estructura social, cambio tecnológico o modernización. Y la corriente “crítica” representada por la tradición Durkheimiana, la educación se presenta como una institución que se adapta a la estructura social, de control social destinada a la mantención, reproducción y legitimación del orden social imperante (Ortega, 2007).

En la primera perspectiva se puede nombrar a Talcott Parsons (1990), quien postula que el sistema educativo es fundamental para el desarrollo de una

sociedad ya que entrega aprendizajes morales y valóricos, cognitivos y también destrezas esenciales para el buen funcionamiento social, formando en conocimientos y habilidades a los nuevos individuos y ciudadanos, además de trabajadores y consumidores activos, fundamento de la educación basada en competencia presente en el actual sistema educacional.

En el funcionalismo de Parsons, la educación cumple otra importante función, como es ordenar y disponer a los alumnos egresados en los distintos roles y posiciones dentro del sistema social imperante, de acuerdo con su rendimiento. Así, recibiendo todos los niños y jóvenes de una sociedad una instrucción igualitaria, aquellos estudiantes con mejores calificaciones podrán optar a ocupar los sitios laborales y sociales mejores recompensados y prestigiosos, contribuyendo esto a un premio a su esfuerzo individual y beneficiando también al conjunto de la sociedad. Sin embargo, este esquema sólo funciona en igualdad de condiciones para todos los estudiantes, de lo contrario, sólo se logra reproducir y aumentar la segregación social y la marginación de los sectores sociales más desprotegidos (Ortega, R. 2007, p. 1).

Para cumplir esta función, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes, pilares del conocimiento: representado por el aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar en las actividades humanas y aprender a ser, que reúne condiciones de los anteriores. Esta concepción de educación debe llevar a la persona a desarrollar sus posibilidades creativas, trascender de una visión puramente instrumental que busca obtener determinados resultados, de carácter económico, y considerar su función esencial, la realización de la persona, es decir, aprender a ser (Delors, 1994).

En este sistema, la evaluación de aprendizajes es entendida como potenciadora de las capacidades individuales del estudiante, puesto que facilita la retroalimentación, al estar presente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, la autocrítica, el aprendizaje a través de error, y bajo ninguna circunstancia, como mecanismo de control de carácter punitivo.

Sin embargo, el actual sistema evaluativo presente en la educación sigue manifestando resabios de una visión instrumentalista, controladora de resultados cuantitativos, cuyo único objetivo es la acreditación de conocimientos al finalizar el proceso. Esto producto de la falta de políticas educativas que generen el cambio necesario en los futuros profesionales de la educación y la continua implementación de pruebas estandarizadas de carácter nacional que imponen un modelo evaluativo y no permiten la autonomía dentro de los centros educativos.

De este modo, desde el modelo “optimista”, la formación docente dentro del sistema educativo es una pieza clave para el cambio, ya que al enfatizar un modelo educativo basado en la comprensión y un sistema evaluativo precursor del autoaprendizaje, se estará generando futuras prácticas docentes que conducirán a la mejora sustancial del sistema, ya que no sólo podrán adquirir los fundamentos necesarios para ello, sino también, al momento de encontrarse en ejercicio docente, seguirán transmitiendo la visión de educación que construyeron en sus propios sistemas de formación, mediante la interacción social y la propia dialéctica.

Según lo expuesto, el presente estudio se centrará en la formación y ejercicio docente de Educación General Básica de la Universidad Católica del Maule, ya que presenta características interesantes de abordar como problemática propuesta en esta investigación. Por una parte, es una universidad que busca la formación de profesionales integrales, como lo establece su misión, con una visión crítica y constructiva, coherente con el paradigma propuesto por el Ministerio de Educación, que asumen los desafíos del entorno entregando soluciones que guían el desarrollo de las comunidades y organizaciones en las que se insertan.

Además, es una universidad regional cuya visión es formar personas protagonistas e impulsoras de cambio y desarrollo en la región, el país y el mundo. Por otra parte, las mallas curriculares de esta carrera y sus cuatro menciones (Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) constatan la ausencia de asignaturas específicas del área de evaluación, sólo se establece como una unidad temática que debe ser abordada transversalmente en las asignaturas que se dictan entre el VI y VIII semestre.

### 1.1.2. El Problema.

Primero, cuando la evaluación de aprendizajes es entendida como un complemento al proceso de enseñanza-aprendizaje y es usada como mecanismo de control y acreditación, desde un modelo técnico, la formación de estudiantes capaces de analizar, reflexionar y criticar su realidad se hace dificultosa. Con esto, imposibilita romper con la desigualdad social, ya que busca la estandarización y logro de competencias afines a requerimientos sociales sin importar el sujeto en sí mismo. Al respecto Pérez Gómez (1998), citando a Bourdieu, se refiere a los mecanismos objetivos de transmisión, distribución y evaluación en la escuela, los cuales no logran romper ni compensar las diferencias individuales en función del origen sociocultural de los estudiantes, sino que, provocan su reproducción y legitimación social, al trasladar, después del proceso de enseñanza, el eje de la responsabilidad de la sociedad hacia el individuo. Para este autor, la escuela sólo consigue o bien su reproducción memorística por parte de quienes, o no quieren o no pueden acceder a una asimilación significativa por sus deficientes condiciones, o su extrema distancia cultural, o bien la adquisición frágil y efímera por parte de quienes, aun pudiendo, no se sienten motivados por la descontextualización de los aprendizajes.

Segundo, la formación docente se presenta de forma descontextualizada a los requerimientos de cambio que genera la educación para el siglo XXI. Una educación por competencias, en donde la educación superior está obligada a

entregar una enseñanza acorde al desarrollo de habilidades de alto grado, para formar futuros profesionales capaces de transmitir los conocimientos adquiridos, desde las distintas dimensiones del ser. Sin embargo, enfatiza sólo uno de los pilares de la educación, esta formación se queda en el conocer, y no aborda el saber hacer, saber vivir juntos y saber ser.

El propósito principal de la educación superior, y en este caso de la formación docente, consiste en lograr la formación de personas con un alto grado de desarrollo de procesos cognitivos a través de la comprensión de teorías, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. A la vez comprende el desarrollo de habilidades personales e interpersonales que les permita desenvolverse en el ejercicio profesional (Himmel, 2003). Sin embargo, una de las debilidades de la formación de profesores radica en las dificultades que presentan para llevar la teoría a la práctica, las que quedan en evidencia una vez que se encuentran en ejercicio profesional.

A su vez, y con el objetivo de comprender la situación de aprendizaje en temáticas de evaluación en la formación docente, es importante mencionar que estudios como los de CINDA (2014) demuestran que la evaluación de aprendizajes es una de las áreas más débiles de la docencia universitaria, una de las prácticas más atomizadas, ya que los académicos abordan los procesos de evaluación con criterios propios, escasa información y, a veces contradictorios con los propios postulados que indican los modelos educativos de las instituciones a las que pertenecen. En la práctica, tienden a reproducir los procesos evaluativos que ellos experimentaron como estudiantes (Himmel, 2003).

También, aporta a esta problemática la falta de especialistas en evaluación de aprendizajes y la falta de políticas educativas que releven la importancia de incorporar esta área como un eje fundamental de proceso enseñanza-aprendizaje. Esto queda en evidencia al revisar las mallas curriculares de distintas universidades que imparten pedagogía, donde en muchas de ellas se evidencia la ausencia de un ramo específico que enseñe a evaluar aprendizajes y si los hay, es posible que no se imparta por un especialista en evaluación.

Y tercero, las tensiones se reflejan en el ejercicio docente. Si nos situamos en las Bases Curriculares, describen una educación centrada en el alumno, fundamentada en una educación por competencias, en donde el docente es un guía que trabaja como un andamio para generar el aprendizaje en todos los estudiantes, considerando sus diferencias y necesidades educativas, con una obligación moral de apoyar la inclusión educativa. Sin embargo, no es lo que se conoce como la práctica habitual en la escuela, y muchas veces no se le ha indicado a los docentes como hacer este trabajo, considerando la cantidad de alumnos por sala, a los que debe enseñar de la mejor forma posible, porque sobre él recae una responsabilidad moral de formar la sociedad del mañana. La tensión es evidente entre la teoría y la práctica, y en el centro del conflicto se encuentra el docente, a quien se le atribuye la responsabilidad de cumplir en ambas dimensiones. Pero, ¿cómo lo logra si en su formación docente no le transmitieron la importancia de relevar la participación del estudiante en su propio aprendizaje, y si lo hicieron, en la práctica se ve impedido de desarrollarlo?

De allí la importancia de una política educativa democrática que garantice las mejores condiciones de aprendizaje para todos, que no son las mismas para el conjunto de la sociedad, porque no todos los aprendices son iguales (Tenti Fanfani, 2008).

Una educación que pretenda construir sujetos, en cambio, es una educación centrada en el alumno, en el desarrollo de todas sus potencialidades y capacidades...Pero el eje de las estrategias destinadas a la construcción de sujetos es el docente, el maestro, el educador, individual o en equipo. (Tedesco, 2008, p. 63).

Considerando lo anterior, y reconociendo las dificultades que los docentes manifiestan al momento de evaluar aprendizajes en aula, debido a diversos aspectos, como escasa formación en esta área o métodos de enseñanza-aprendizaje impuestos por sistemas conductistas de evaluación como SIMCE, o

bien exigencias del sistema que obligan a cumplir estándares de eficiencia y eficacia, es preciso reflexionar acerca de cómo se llevan a la práctica estos principios teóricos holísticos y constructivistas que se esperan en la educación de hoy.

### 1.1.3. Importancia de la investigación.

El comprender la evaluación de aprendizajes como un eje fundamental del proceso educativo es trascendental para la formación de un sujeto autónomo, capaz de entender su realidad desde la crítica reflexiva, y por tanto producir un aprendizaje auténtico y profundo.

Me parece que es un tema que repercute directamente en la calidad de la educación y en la mejora del sistema educativo, y que hasta el momento no se ha pensado como pieza clave del cambio, puesto que se ha centrado la mejora de la educación en las reformas curriculares dejando este tema evaluativo como un apartado complementario de la reforma. El que muchas veces debe adaptarse a los cambios impuestos por el sistema.

Con respecto a la formación docente, es importante generar el cambio desde las bases, en este sentido tocar la formación docente es dar soluciones a largo plazo, de lo contrario sólo se intenta parchar un sistema que se muestra cada vez más caótico y disperso en sus fundamentos epistemológicos y pedagógicos, especialmente en lo referido a la función docente. Esto porque al no existir líneas claras en el área de evaluación, y al no contar con muchos especialistas del área, la práctica evaluativa se transforma en un mundo azaroso, y muchas veces las consecuencias de aquello, recae en nuestros estudiantes, a los cuales debemos formar con los más altos estándares para soñar con una sociedad mejor.

Finalmente, si observamos el ejercicio docente, podemos evidenciar la heterogeneidad de la práctica evaluativa. Un docente que inicia su ejercicio profesional se ve influenciado por distintos agentes que permean esta práctica, primero por el proyecto educativo del establecimiento donde se encuentra, las

características de su aprendizaje en la formación universitaria, los modelos estandarizados de evaluaciones nacionales y las construcciones personales acerca de la evaluación. Esto genera una diversidad de formas de entender y ejecutar una evaluación de aprendizajes, que podrían significar la falta de oportunidades para el aprendizaje auténtico, crítico y reflexivo por parte de los estudiantes.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, la pregunta que busca responder esta investigación es:

**¿Cómo construyen el concepto de evaluación de aprendizajes los estudiantes y docentes en ejercicio egresados de Educación General Básica de la Universidad Católica del Maule, en relación al enfoque propuesto por el Ministerio de Educación?**

## **1.2. OBJETIVOS PRINCIPALES**

### **1.2.1. Objetivo General:**

Conocer los procesos de construcción del concepto de evaluación de aprendizajes en los estudiantes y docentes en ejercicio egresados de Educación General Básica de la Universidad Católica del Maule, para comparar este constructo con el enfoque propuesto por el Ministerio de Educación.

### **1.2.2. Objetivos Específicos:**

1. Identificar los procesos de construcción del concepto de evaluación de aprendizajes en los estudiantes de Educación General Básica de esta Universidad.
2. Identificar los procesos de construcción del concepto de evaluación de aprendizajes en los docentes en ejercicio egresados de Educación General Básica de esta Universidad.
3. Conocer las concepciones y prácticas evaluativas de los académicos que abordan la temática de evaluación de aprendizajes en las cuatro menciones de Educación General Básica.
4. Comparar los constructos del concepto de evaluación de aprendizajes de estudiantes y docentes en ejercicio egresados de esta carrera con el enfoque propuesto por el Ministerio de Educación.

## **CÁPITULO II: ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEORICOS**

### **2.1. ANTECEDENTES EMPÍRICOS**

#### 2.1.1. Evaluación de Aprendizajes. Enfoque propuesto en Chile.

Como una forma de contextualizar el actual enfoque evaluativo propuesto por el Ministerio de Educación en Chile, es importante señalar los cambios curriculares producidos estos últimos años, muy marcados a partir de la reforma de los 90, éstos se generaron bajo la Ley Orgánica Constitucional de Educación (L.O.C.E.), en un contexto de retorno a la democracia. Como menciona Espinoza (2014), comienza con esto un periodo de estabilidad de los procesos de generación de los documentos e instrumentos curriculares, sostenido en un mismo marco legal, con una institucionalidad y lineamientos curriculares estables. Se establecen los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para cada asignatura, generando un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el logro de objetivos terminales.

En 1999 se realizó el primer ajuste al Marco Curricular de Educación Básica definido en 1996, con el propósito de hacer más consistente su articulación con enseñanza media. Posteriormente, el 2002 se ajustan los Objetivos Fundamentales y contenidos Mínimos Obligatorios de 1º a 4º básico en lenguaje y matemática, y se generaron nuevos programas de estudios para todas las asignaturas, esto se ajustó a la necesidad de entregar orientaciones curriculares más precisas a los docentes, como una manera de enfrentar los bajos resultados nacionales en SIMCE del año 1999 (Ministerio de Educación, 2008).

El 2009 se publica el ajuste curricular cuyo propósito fue fortalecer la coherencia y consistencia de la propuesta curricular en su conjunto desde primero básico a cuarto medio. Este ajuste buscó reafirmar un currículum nacional centrado en los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes, los cuales se conciben como una integración de conocimientos, habilidades y actitudes. Aunque esta visión

curricular estuvo presente desde el inicio de la reforma, con la aparición de los mapas de progreso el 2007 y los niveles de logro el 2008, fue adquiriendo mayor presencia y relevancia en la implementación curricular (Espinoza, 2014).

Paralelamente a esto, el año 2006 surge un movimiento estudiantil de gran envergadura que logró cambios sustanciales en las políticas educativas de la época. Se deroga la L.O.C.E. y se crea un nuevo marco legal, la Ley General de Educación (L.G.E.) que rige actualmente, esto significó transformaciones importantes respecto del currículum escolar, cambia la estructura de Marco Curricular que define los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios por la nuevas Bases Curriculares en las que se definen Objetivos de Aprendizaje, los que explicitan la importancia de centrar la enseñanza en los procesos internos de aprendizaje de los estudiantes. Desde este momento, se produce incertidumbre en cuanto a los programas de estudio vigentes para cada asignatura y nivel, ya que comienza a implementarse, de forma paralela, la reforma y sus ajustes en conjunto a las nuevas bases curriculares publicadas recientemente.

A partir de este momento, se crean los estándares de aprendizajes, los que serían el principal referente para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de la calidad de los establecimientos. Sin embargo, la publicación de éstos ha sido irregular, y no contempla todas las asignaturas.

Estos cambios de enfoque no sólo obligan a transformar la prácticas pedagógicas en cuanto a la enseñanza, sino también en la forma en como evaluamos a nuestros estudiantes. Por esto, el MINEDUC busca asumir un cambio de enfoque del sistema evaluativo tradicional basado en el control de objetivos terminales, y explicita este cambio a través de la publicación de mapas de progreso, los que se sustentan teóricamente en los principios de la “evaluación para el aprendizaje”. Enfoque desarrollado por un grupo de académicos ingleses (Assessment Reform Group) y que se ha piloteado en diferentes establecimientos chilenos desde el año 2005. Esta se presenta como una posibilidad de desplazamiento de perspectiva, en contra de las prácticas más habituales en evaluación, que rutinizan esta

actividad, ignoran los aprendizajes centrales de cada disciplina, disocian la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y entregan notas sin ninguna aclaración de su significado, a partir de una retroalimentación efectiva” (Flórez, s.f.).

Sus ideas centrales se resumen en los siguientes principios (Ministerio de Educación, 2006):

1. Es parte de la planificación efectiva;
2. Se centra en cómo aprenden los estudiantes;
3. Es central en la actividad de aula;
4. Es una destreza profesional docente clave;
5. Genera impacto emocional;
6. Incide en la motivación del aprendizaje;
7. Promueve un compromiso con las metas de aprendizaje y con criterios de evaluación;
8. Ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar;
9. Estimula la autoevaluación;
10. Reconoce todos los logros.

Así mismo, en las orientaciones sobre el aprendizaje presentadas en las Bases Curriculares, se da a conocer el ámbito cognitivo del aprendizaje, que enfatiza la autonomía de los estudiantes para construir una comprensión del mundo y para participar activamente de la sociedad, además de desarrollar facultades que les permitan acceder al conocimiento en forma progresivamente autónoma y proseguir con éxito las etapas posteriores. El alumno necesita elaborar una representación personal del objeto de aprendizaje y utilizar este conocimiento en la construcción de nuevos conceptos. Este carácter acumulativo del aprendizaje influye poderosamente en el desarrollo de las habilidades del pensamiento (Ministerio de Educación, 2012a).

Al respecto enfatiza la evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza, cumpliendo un rol central en la promoción y en el logro del

aprendizaje. Para que se logre efectivamente esta función, debe tener como objetivos:

- Medir progreso en el logro de los aprendizajes.
- Ser una herramienta que permita la autorregulación del alumno.
- Proporcionar información que permita conocer fortalezas y debilidades de los estudiantes y, sobre esa base, retroalimentar la enseñanza y potenciar los logros esperados dentro de la asignatura.
- Ser una herramienta útil para orientar la planificación.

Las nuevas formas de comunicarse, de producir y organizarse que la sociedad globalizada plantea al sistema educativo, ha requerido estructurar un currículum sobre la base de generar competencias para la vida, traducido en la conformación de objetivos que interrelacionan contenidos, habilidades y actitudes que los estudiantes deben aprender. Desde esta perspectiva, “la Evaluación Para el Aprendizaje se basa en un concepto amplio de lo que significa evaluar cuyo centro es la noción de un proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los alumnos y alumnas a partir de lo que ellos producen en sus trabajos, actuaciones e interacciones en clases” (Constenla, 2007). La función de la evaluación sería entonces, orientar, estimular y proporcionar información y herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje. Así mismo, es el docente quien debe guiar el aprendizaje, por lo tanto, son ellos quienes tienen la responsabilidad de conocer y transmitir una evaluación para la mejora escolar. Para esto, los cambios en la formación docente se hacen imprescindibles.

No obstante, las normativas ministeriales vigentes refieren exclusivamente a la calificación y promoción. Los Decretos N° 511/97, para Educación Básica, N° 112/99, para 1° y 2° medio, y N° 83/2001, para 3° y 4° medio, entregan la función de desarrollar su propio reglamento de evaluación a cada establecimiento, sin aportar mayores orientaciones al respecto. “Estas normativas se focalizan solo en el carácter sumativo de la evaluación y entregan lineamientos para la calificación y

las decisiones sobre la promoción de estudiantes al fin del año escolar, sin orientaciones más específicas en relación con diferentes estrategias de evaluación para los distintos niveles y ciclos de la educación escolar, ni respecto de sistemas de monitoreo o modelos de reporte a las familias” (Ministerio de Educación, 2015, p.52).

Por otra parte, con la publicación de la Ley N.º 20.529 del 2011 se crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar que se encuentra conformado por la Agencia de Calidad de la Educación, el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación. Su objetivo es evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, que todo alumno tenga las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Este organismo genera estándares de aprendizajes, los cuales son evaluados anualmente, en ciertos niveles, con una prueba estandarizada llamada SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

Estos mecanismos evaluativos producen incongruencias con lo establecido en las Bases Curriculares, en cuanto al enfoque evaluativo propuesto, ya que se trata de un modelo psicométrico, técnico y conductista de evaluación. De esta forma, la incertidumbre aumenta en los docentes al no conocer con exactitud el grado de alineación de estas pruebas, que miden calidad de aprendizajes según estándares, con los actuales documentos curriculares. Sentimiento que se acrecienta al aumentar las pruebas de este tipo en los diferentes niveles, en el profesorado y en los establecimientos educacionales, intensificando las consecuencias de los resultados publicados. Especialmente, si consideramos que, como se menciona en el documento elaborado por el Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores de Chile (2013) “existe una incoherencia entre lo declarado en las Bases y Programas acerca de sus componentes Holístico, Integral y Constructivista, y el mecanismo de

acompañamiento para la mejora vertical, competitivo, conductista y discriminador llamado SIMCE” (p. 6).

2.1.2. Formación y ejercicio docente: constructos que influyen en las prácticas evaluativas.

### Estándares Orientadores

Desde la publicación del informe de la OCDE (2004) acerca del sistema educacional chileno, la mirada ha estado puesta en los resultados sobre la formación docente en nuestro país, donde el foco de la atención está en la calidad de la formación y en la preparación de nuestros profesores. Posteriormente, esta discusión se vio reflejada en el informe del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006), este presenta la necesidad de avanzar hacia la definición de una nueva carrera profesional docente y a mejorar la calidad de la formación inicial de los mismos.

Aporta a estos antecedentes los datos estadísticos entregados por el Consejo Superior de Educación acerca de la formación docente, los que incrementan la preocupación y necesidad de generar políticas públicas que entreguen un proceso de calidad a la formación de futuros profesores para Chile. De acuerdo con los índices publicados, entre 2000 y 2008 se ha quintuplicado el número de titulados de pedagogía básica, mientras que la selectividad de los programas se ha reducido. En efecto, en el año 2000 el número total de titulados de educación básica era 424, mientras que en el 2008 este se elevó a 2.289 (Manzi, González y Sun, 2011).

Como recomendación al informe OCDE (2004), la organización planteó la necesidad de introducir estándares para la formación inicial, éstos fueron elaborados en el marco del programa FFID (Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente) y buscan constituirse en referentes para la acreditación y certificación. Esto significa que el sistema de certificación para nuevos

profesores debería incluir un examen de conocimientos pedagógicos y disciplinarios.

Como señalan Aylwin y Peña (2007), en el año 2001 se realizó una evaluación por estándares a los estudiantes de pedagogía, de los cinco criterios menos logrados, tres correspondían a la dimensión que aborda la enseñanza para el aprendizaje, el establecimiento de expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos y uso de estrategias de evaluación apropiadas. Y también señalan que, posteriormente a los resultados indicados en los informes de OCDE (2004), la Comisión de Formación Inicial Docente y del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, concuerdan en una serie de debilidades que presenta la formación inicial de docentes:

- la inadecuación y falta de actualización del currículo;
- la desarticulación entre las disciplinas y la pedagogía al interior de las instituciones que redundan en una insuficiente formación en las disciplinas y sus didácticas, generalmente debido a la falta de actualización de los formadores o a la no participación de los especialistas de las disciplinas de la institución; en ambos casos, la formación disciplinaria no se entrega al futuro docente mediante una metodología adecuada;
- falta de experiencia escolar de los formadores y la escasa relación con el sistema escolar;
- la insuficiente investigación acerca de temas pedagógicos;
- las insuficientes habilidades de ingreso de los estudiantes de pedagogía

En este contexto, el año 2008 el Ministerio de Educación encargó la elaboración de estándares para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica, éstos han sido elaborados de acuerdo a la nueva estructura del sistema escolar definida en la Ley General de Educación, promulgada en 2009, que establece que la Educación Básica consta de seis grados. Adicionalmente, los estándares asumen que el nuevo profesor generalista de la Educación Básica enseñará, fundamentalmente, en cuatro áreas disciplinarias: Lenguaje y Comunicación;

Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y, Ciencias Naturales. En otras áreas de aprendizaje tales como Educación Artística (Artes Visuales y Musicales), Educación Física, Idioma Extranjero y Tecnología, se espera que de manera preferente puedan enseñar profesores de Educación Básica con mención en dicha área o profesores de Educación Media que fueron autorizados para desempeñarse en otros niveles (Ministerio de Educación, 2011a).

A partir de estos estándares se establecen las directrices de los conocimientos básicos que cada estudiante de pedagogía debe dominar una vez egresados de la carrera, éstas se aglutinan en dos saberes fundamentales, los conocimientos pedagógicos que corresponden a áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe: conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizajes y evaluación para el aprendizaje. Se incluye en ellos, la dimensión moral de su profesión: que los futuros profesores y profesoras estén comprometidos con su profesión, con su propio aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus estudiantes. Asimismo, se describen aquí las habilidades y disposiciones que deben mostrar para revisar su propia práctica y aprender en forma continua. Asimismo, los futuros profesores deben estar preparados para gestionar clases, interactuar con los estudiantes y promover un ambiente adecuado para el aprendizaje. Finalmente, se señalan aspectos de la cultura escolar que el futuro docente debe conocer, así como estrategias para la formación personal y social de sus estudiantes.

Y los conocimientos disciplinarios para la enseñanza, que definen las competencias específicas para enseñar cada una de las áreas consideradas: Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y Ciencias Naturales. En cada caso, los estándares sugieren qué conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros profesores y profesoras en cada disciplina y cómo ésta se enseña, incluyendo el conocimiento del currículo específico, la comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes cada disciplina y la capacidad

para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros (Ministerio de Educación, 2011a).

Los estándares para egresados de Educación Básica fueron publicados el 2011, en el marco de la Ley de Calidad y Equidad de la Educación, la que pone énfasis en la formación inicial de los profesores, puesto que sabemos que de la calidad del profesor depende en buena medida la calidad del sistema educativo en su totalidad. El objetivo detrás de estas iniciativas es poder contar con profesores cada vez mejor formados, que sean profundos conocedores de las disciplinas y de las estrategias de enseñanza de esas disciplinas, así como de los aspectos pedagógicos que debe dominar para enfrentar de manera adecuada la realidad del aula.

Estos estándares formulan indicadores de desempeño acerca de todo lo que el profesor debe saber y saber hacer en el aula, y también, las actitudes profesionales que debe desarrollar desde su formación como profesor de Educación Básica. Entre éstos se encuentra, dentro de los estándares pedagógicos, el estándar n°6 que establece el conocer y saber aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y saber usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica (Ministerio de Educación, 2012a).

Según este estándar, el futuro profesor comprende la evaluación como un proceso sistemático de obtención de evidencia para verificar el aprendizaje de los estudiantes, con el propósito de mejorar su enseñanza y el aprendizaje. Conoce, diseña y adapta diferentes estrategias e instrumentos que proveen distintas y suficientes oportunidades para que los y las estudiantes demuestren lo que han aprendido. Comprende que las estrategias y los criterios de evaluación deben ser coherentes con los objetivos y las oportunidades de aprendizaje ofrecidas y que deben ser comunicados oportunamente. Está preparado para ofrecer oportunidades para que los estudiantes desarrollen su capacidad para monitorear su propio aprendizaje. Comprende que es su responsabilidad certificar el nivel de

logro de los objetivos de aprendizaje y que estén relacionados con los requerimientos del sistema escolar al respecto. Lo que se manifiesta cuando:

1. Sabe cómo integrar la evaluación como un elemento más de la enseñanza que le posibilita verificar los aprendizajes a través de evaluaciones formales e informales.
2. Selecciona variadas estrategias e instrumentos de evaluación formales e informales y utiliza diversas formas de comunicación de los resultados de ellas, en función del tipo de contenidos (conceptuales, procedimentales o actitudinales) a trabajar, de las metodologías de enseñanza empleadas y del tipo de evaluación (diagnóstica, formativa o sumativa).
3. Conoce los propósitos de la evaluación diferenciada y comprende cuándo utilizarla. Y la utiliza con propiedad.
4. Es capaz de comunicar, en forma apropiada y oportuna, tanto a los alumnos como a padres y otros docentes, las metas de aprendizaje y criterios de evaluación para que los y las estudiantes conozcan las expectativas sobre su trabajo, como también los resultados obtenidos.
5. Sabe retroalimentar a los estudiantes acerca de sus avances en el desarrollo personal, como en logros académicos, con el fin de estimular y desarrollar su capacidad de aprendizaje y autorregulación.
6. Conoce el valor del error como señal de los aprendizajes no logrados de sus alumnos y como fuente de información para que los estudiantes mejoren.
7. Utiliza la información que provee la evaluación para identificar fortalezas y debilidades en su enseñanza y tomar decisiones pedagógicas.
8. Utiliza los resultados de la evaluación para retroalimentar el aprendizaje de los alumnos comunicándoles los grados de avance y determinar estrategias necesarias para seguir progresando.
9. Está preparado para traducir en calificaciones su apreciación sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes y certificarlos en forma apropiada.

10. Analiza críticamente estrategias e instrumentos de evaluación que aplicará considerando su coherencia con los objetivos a evaluar y con las expectativas nacionales de logros expresadas en diferentes instrumentos curriculares.

11. Tiene conocimientos de estadística que le permiten interpretar correctamente reportes de resultados de evaluaciones del establecimiento, nacionales e internacionales. (Ministerio de Educación, 2011a).

### Prueba Inicia

La Prueba INICIA que se aplica a los egresados de Educación Básica (EB) desde el año 2008, surge fruto de un acuerdo con el Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias de la Educación del CRUCH, y que busca mejorar la Formación Inicial de Profesores (FIP), cuyos objetivos son:

- ) Entregar información a las instituciones
  - o Como insumo para el mejoramiento de sus procesos de formación docente
- ) Entregar información a los egresados
  - o Respecto de su formación pedagógica y disciplinar
- ) Orientar las acciones del Estado respecto al sistema nacional de formación docente

Hasta ahora, la prueba es voluntaria tanto para las instituciones como para los estudiantes. La prueba INICIA que se aplicó el 2011 (Ministerio de Educación, 2011b), incorpora los nuevos Estándares Orientadores para Egresados de carreras de Educación Básica y las que se rindan a futuro, en todas las carreras, se harán en función de estos estándares. Los resultados de esta prueba, que mide entre otros ámbitos, las habilidades relacionadas con el conocimiento pedagógico, que corresponden a áreas de competencias necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza, independiente de la disciplina que se enseñe, como el conocimiento del currículum, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje, demuestran que sólo un 58% de los egresados de Educación

Básica tiene conocimientos pedagógico sobresalientes o aceptables (Ministerio de Educación, 2012b). Como muestra la Tabla 1, esta situación se ha revertido en las últimas aplicaciones de la prueba, en el año 2012 este porcentaje aumentó al 66% y el 2014 al 94%, lo que demuestra que el impacto de este tipo de instrumento ha generado un interés por transformar y mejorar la enseñanza de los conocimientos pedagógicos en las instituciones universitarias, y además, ha ayudado a revelar o visibilizar la calidad de los conocimientos en el ámbito de la didáctica, como planificación de clases o evaluación de aprendizajes, que no eran investigados con la importancia que se requería en Chile.

**Tabla 1:** Resultados INICIA de la Prueba de Conocimientos Pedagógicos

Año	2011	2012	2013/2014*
Nº de participantes de EB	1436	587	876
% de sobresalientes	8%	11%	26%
% de aceptables	50%	55%	68%
% de insuficientes	42%	34%	6%

Fuente: Resultados evaluación INICIA 2011, 2012, 2014, MINEDUC.

\*La cohorte 2013 fue evaluada en la aplicación 2014 de la prueba, junto a la cohorte 2014, por motivos de reestructuración del instrumento.

Con respecto a los resultados obtenidos por la Universidad Católica del Maule, grupo de estudio de esta investigación, los resultados son similares en la aplicación 2011, obteniendo un 59% de egresados en el nivel adecuado y sobresaliente, comparativamente idéntico al 58% a nivel nacional. Sin embargo, como muestra la tabla 2, el año 2012 hubo una tendencia a superar el promedio nacional en resultados de conocimientos pedagógicos, obteniendo un 74% de estudiantes en esos niveles, versus un 66% del promedio nacional ese mismo año. En la aplicación 2014 no se pudo obtener los resultados por institución, ya que éstos fueron entregados individualmente a cada institución, y no se publicaron resultados comparativos por Universidad.

**Tabla 2:** Resultados INICIA de la Prueba de Conocimientos Pedagógicos  
Universidad Católica del Maule

Año	2011	2012	2013/2014
Nº de participantes de EB	21 o más	74	115
% de sobresalientes	4%	16%	*
% de aceptables	55%	58%	*
% de insuficientes	41%	27%	*

Fuente: Resultados evaluación INICIA 2011, 2012, 2014, MINEDUC.

\*En la aplicación 2014 no se publicaron resultados comparativos entre Instituciones y fueron entregados individualmente a cada Universidad.

Estos resultados permiten hacer un análisis a priori acerca del interés de esta Universidad por generar cambios hacia la mejora de estas competencias pedagógicas en los egresados de pedagogía de Educación General Básica, esto se relaciona con la malla curricular vigente de esta universidad, donde destacan asignaturas como: el sujeto como constructor del conocimiento, procesos personales de aprendizaje, el proceso educativo, entre otras. Como también se destaca el perfil del egresado, el cual maneja y aplica información actualizada, temáticas transversales, educación en valores, metodologías adecuadas, capacidad para la reflexión y reconstrucción de la práctica pedagógica, haciendo confluir el saber proporcionado por las ciencias pedagógicas en la resolución de problemas de la vida cotidiana (Fuente: página web de la carrera de EGB de la Universidad Católica del Maule).

De este modo, y según lo expuesto anteriormente, en relación a los profesores en formación, Ávalos (2003) señala que la formación inicial de profesores muestra una fuerte desvinculación de los demás procesos de cambio del sistema educativo, que las universidades se han alejado de las necesidades del sistema escolar, que los profesores no tienen suficientes conocimientos sobre el contenido de las materias que enseñan y que la calidad de algunas carreras de pedagogía está en discusión (Manzi et al., 2011). Así, las características de los conocimientos pedagógicos de un futuro docente, para Ávalos (2006) son sólidos conocimientos

que subyacen al currículum escolar, conocimiento de los procesos psicológicos y sociales de los niños y jóvenes, formas de enseñar y evaluar, y conocimiento del contexto social y cultural de sus alumnos.

#### Estilos de docencia en académicos universitarios

Por otro lado, los estilos de docencia y evaluación de los académicos universitarios influyen sobre los modos de aprender y de evaluar su ejercicio profesional. En un estudio realizado por Gargallo (2008) acerca de los estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios, se encontró que los alumnos cuyos profesores trabajaban con metodologías centradas en el aprendizaje desarrollaban estrategias de mayor calidad a la hora de enseñar, tenían mejores actitudes y utilizaban enfoques más profundos que aquellos que trabajaban con metodologías centradas en la enseñanza.

Esto refleja que lo que hacen los profesores influye en lo que hacen los estudiantes y que programas desarrollados para abordar estos ámbitos pueden ayudar a mejorar las estrategias, los enfoques y las actitudes. De esta manera, este estudio presenta dos formas en que los profesores universitarios pueden ayudar a avanzar en esto. Una es la inclusión de alguna asignatura de tipo transversal (como evaluación de aprendizajes) en los primeros cursos de la universidad que enseñe a los estudiantes a aprender a aprender. La otra es la acción del profesor en el aula desde la perspectiva del modelo centrado en el aprendizaje.

Una herramienta de primera calidad para intervenir en el proceso desde esta perspectiva es la evaluación, que debe ser formativa y continua, insertándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje y aportando a los alumnos indicios, claves y recomendaciones para la mejora, de modo que el estudiante vaya interiorizando criterios de calidad que le permitirán aprender a autoevaluarse y a mejorar el propio proceso de aprendizaje (Gargallo, 2008, p.443).

Entender la evaluación como un mecanismo de control para la acreditación profesional es pervertir el auténtico sentido de la evaluación, reducir su función a lo sumativo, referido a una calificación, limita las posibilidades de un aprendizaje auténtico e influye poderosamente en las prácticas evaluativas de los profesores en formación, los que continuarán reproduciendo el mismo sistema.

Se debe reconocer que durante la última década se ha volcado la educación superior hacia un paradigma que apoya los enfoques docentes centrados en el aprendizaje más que en la enseñanza. Muchas declaraciones de misión afirman ahora que sus instituciones se han centrado en el estudiante y sus aprendizajes, sin embargo, los cambios más notables que se observan en las universidades chilenas se relacionan con un mayor énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias asociadas al mundo del trabajo (CINDA, 2014). No obstante, parece haber un retraso entre los cambios en la enseñanza y sus métodos con los cambios en evaluación, se sigue evaluando el aprendizaje sin referencia significativa a lo que los estudiantes deberían demostrar saber y saber hacer.

En la educación superior, la evaluación de aprendizajes se ha vuelto un elemento complejo en los últimos años, esto debido a la heterogeneidad de la población estudiantil que ingresa y a los heterogéneos estilos de enseñanza de los académicos universitarios. En este nivel las instituciones formadoras de profesionales tienen desafíos de gran envergadura como la concepción del currículo y el proceso docente, el desempeño de los docentes, los aprendizajes de los estudiantes y la evaluación de estos (CINDA, 2014).

En otro estudio referido al diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades (González y González, 2007), en lo que se refiere a la evaluación de aprendizajes, expresa las principales dificultades en la concepción de la evaluación como proceso, toda vez que las demandas se ubican mayoritariamente en la evaluación sistemática. Que deja de lado las concepciones de una formación instrumental, al contrario fomenta el desarrollo profesional a lo largo de la vida, como una expresión del desarrollo de su persona.

Lo anterior implica un doble nudo, puesto que la evaluación de aprendizajes no es sólo contenido de enseñanza sino también constituye una práctica importante de este proceso. Los académicos están obligados a enseñar un conocimiento del cual ellos se convierten en el propio referente directo para sus estudiantes, desde las prácticas de evaluación que debe realizar, prácticas que muchas veces no guardan coherencia con los marcos teóricos enseñados.

### Ejercicio Docente y su práctica evaluativa

La práctica evaluativa de los profesores se puede ver influenciada por sus propias creencias, incertidumbres, prácticas instauradas socialmente y la experiencia previa de aprendizaje. “Las teorías implícitas y las creencias de los docentes representan el amplio acervo de conocimientos que poseen y que afectan su planificación, pensamientos y decisiones interactivas” (Jáuregui, Carrasco y Montes, 2004, p.26).

Entre los aspectos que afectan sus decisiones en la práctica evaluativa podemos identificar dos, como menciona Prieto y Contreras (2008), aquellos de carácter explícitos, que provienen de la escuela, como los contenidos educativos o currículum, normas, regulaciones, criterios, procedimientos exigencias administrativas y condiciones de trabajo en aula. Y otros de carácter implícitos, que provienen de los propios profesores, como las concepciones respecto a la enseñanza y evaluación, valoración de los fines, trascendencia y sentidos evaluativos, determinando la naturaleza de sus prácticas e incidiendo en los resultados de los procesos formativos. “Estas concepciones representan una base relevante para la práctica profesional de los profesores, dado que operan como el fundamento central que guía sus prácticas las que, no obstante su importancia, han sido relativamente poco reconocidas y mucho menos investigadas” (Prieto y Contreras, 2008).

Cada docente valora de forma diferente los sentidos de la evaluación, determinando las prácticas docentes en esta temática, tiene una forma personal de ver e interpretar el conocimiento, ya que al momento de la práctica pone

también su subjetividad y las construcciones de significados personales. No obstante, Zúñiga, Solar, Lagos, Báez, y Herrera (2014) mencionan que los pasos que componen estas prácticas evaluativas suelen darse de manera automatizada, muchos profesores no reparan en el trasfondo epistemológico que implica el compromiso de actuar razonablemente de un modo determinado y coherente.

Entre los aspectos explícitos que influyen en sus prácticas evaluativas, se encuentran las exigencias ministeriales de evaluación estandarizada, como SIMCE y PSU, que influyen directamente en la toma de decisiones y prácticas evaluativas dentro del aula. Como también la evaluación de desempeño que todos los docentes del sistema público están obligados a someterse.

Las prácticas de evaluación interna de los docentes, dentro de sus aulas, se muestran cada vez más influenciadas por la políticas de pruebas estandarizadas a nivel nacional (SIMCE), especialmente estos últimos años en que la tendencia por parte de la Agencia de Calidad ha sido aumentar tanto los niveles como las asignaturas evaluadas, además de generar rankings y comparaciones entre establecimientos y estímulos por desempeño asociado a estos resultados. “Sin embargo, a pesar de su relevancia, en Chile la evaluación de aprendizajes que llevan a cabo los y las docentes parece ser una pieza invisible y desestimada por las políticas educacionales si se contrasta con la importancia que se le otorga a la evaluación externa (SIMCE). La evaluación interna y la medición externa de logros de aprendizajes deben articularse y complementarse” (Ministerio de Educación, 2015, p.50).

La PSU (prueba de selección universitaria), es otro de los instrumentos a los que se les da alta relevancia en los establecimientos, debido a su carácter público. Se trata de una evaluación sumativa, que mide aprendizajes finales, en este caso Enseñanza Media completa. El problema se presenta cuando las decisiones dentro de la escuela se inclinan a centrar las prácticas de aula en entrenamiento para estas evaluaciones, esto provoca que los estudiantes aprendan a responder el tipo de instrumento, sin embargo, deja de lado el desarrollo de aprendizajes relevantes que puedan servirles para diferentes situaciones de su vida.

Por otra parte, los resultados reportados persistentemente por el sistema de Evaluación Docente del sector municipal y la evaluación para la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), la evaluación de aprendizajes es uno de los ámbitos del desempeño de los docentes que más requiere mejorar. La evidencia generada por estos programas de evaluación revelan que la evaluación de aprendizajes es una de las dimensiones con más bajo desempeño (Manzi et al., 2011). Además, es una de las áreas más abandonadas por las políticas y orientaciones entregadas por el Ministerio de Educación, como también por la formación inicial de profesores. “En efecto, en el portafolio de la evaluación docente, la “Calidad de evaluación de la unidad” y la “Reflexión a partir de los resultados de la evaluación” son sistemáticamente las dimensiones que presentan los resultados más deficitarios en las y los docentes evaluados” (Ministerio de Educación, 2015, p.51).

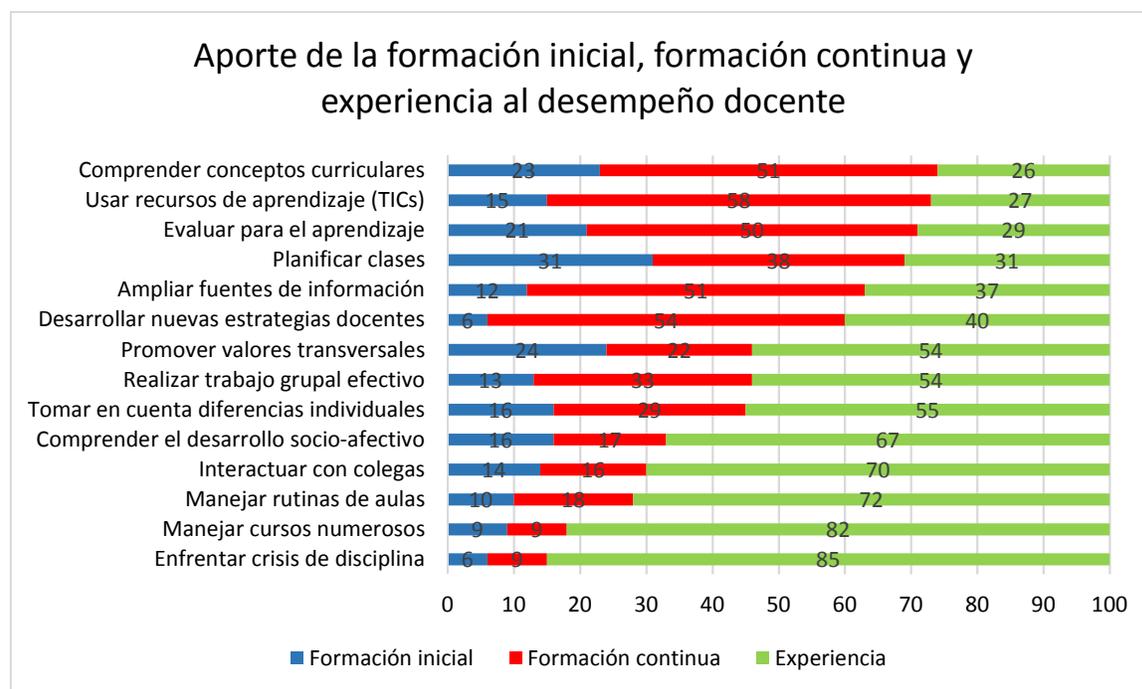
Y entre los aspectos implícitos, el sentido que le otorgan a la evaluación es un factor preponderante, este se asocia a la emisión de juicios valorativos sobre los estudiantes, construidos desde los marcos axiológicos y epistemológicos del profesor y en el que confluyen aspectos subjetivos (Prieto y Contreras, 2008). Es un proceso complejo orientado a recoger evidencias del aprendizaje de forma sistemática para emitir juicios en busca de la calidad de la enseñanza. No obstante, la evaluación sigue siendo considerada como un proceso desvinculado de la enseñanza, utilizado sólo como medición, acreditación o certificación de los resultados de aprendizajes (Celman, 2005).

En un estudio acerca de las prácticas evaluativas de los profesores en el aula (Jáuregui et al, 2004), los resultados muestran que la mayoría de los docentes presentan una comprensión media acerca del sentido de la evaluación educativa, existiendo una diferencia estadísticamente significativa entre las percepciones de los docentes de más de 20 años de servicio y de menos de 20 años. Aquellos entre 5 a 20 años de servicio tienen mayor comprensión acerca del sentido de la evaluación, que los docentes con más años de servicio. También muestra que el 81,6% de los docentes considera que es mejor un sistema vigesimal que el

sistema de letras, lo que demuestra que en el pensamiento docente sigue imperando el paradigma tradicional. Este estudio permitió verificar que la mayor parte de las decisiones interactivas que adoptan los profesores, provienen de sus propios esquemas mentales tradicionales. “En el caso de los profesores, estas estructuras mentales o concepciones abarcan tanto sus conocimientos profesionales como sus creencias, las que se entrelazan en la experiencia profesional y se objetivan en el contacto con la realidad escolar” (Prieto y Contreras, 2008, p. 251).

Ahora bien, con respecto al efecto de la formación inicial en la percepción de los docentes en ejercicio, una investigación de Ávalos y Sotomayor (2012) acerca de cómo ven su identidad los docentes chilenos, señala que para muchas habilidades, tanto de enseñanza como de gestión y formación integral de los alumnos, la gran formadora de los profesores ha sido la experiencia.

La Figura 1 muestra los aportes entregados al desempeño profesional docente, según la percepción de los mismos profesores en ejercicio.



**Figura 1:** Gráfico comparativo del aporte de la formación inicial, formación continua y experiencia al desempeño docente. Extraído desde encuesta “La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones” (2008-2010). Investigador responsable: Beatrice Ávalos Davidson.

En los resultados de la encuesta aplicada a 1.929 docentes de educación básica y media que trabajaban en establecimientos municipales, particular pagado y privados el año 2009, presentados en la Figura 1, la totalidad de las prácticas usuales de los profesores en ejercicio se presentan mayormente influenciadas y desarrolladas una vez que finalizan su formación inicial, siendo las etapas de mayor aporte para su desempeño la formación continua y la experiencia.

En relación a la evaluación para el aprendizaje, este estudio demuestra que la formación inicial aporta sólo un 21% a su desempeño en aula, siendo la etapa que más los prepara en evaluación de los aprendizajes es la formación continua, con un 50%, seguida de la experiencia con un 29%. El aprendizaje a partir de la experiencia y el apoyo de los colegas es valorado como un complemento importante a su formación inicial. Otra investigación, también de Avalos (2002), demuestra que la experiencia del profesor es un factor importante en la construcción de marcos de referencia en la temática de la evaluación, como también en otros ámbitos, ya que se observan discrepancias entre las concepciones y prácticas de aula de los profesores que se inician en el ejercicio docente y aquellos más experimentados.

## **2.2. ANTECEDENTES TEÓRICOS**

### **2.2.1. La Evaluación entre dos dimensiones.**

Así como la evaluación está condicionada por aspectos personales, sociales e institucionales, al mismo tiempo ésta influye sobre otros elementos de la actividad escolar como es la construcción del conocimiento, relaciones interpersonales profesor-alumno, prácticas de enseñanza-aprendizaje, expectativas de los alumnos, profesores y padres, entre otros. En este sentido, la evaluación determina el ambiente de aula, de institución o de sistema educativo que se impartirá. Las prácticas evaluativas condicionan lo que se enseña y lo que se aprende, se presentan como una de las prácticas más influyentes sobre el conocimiento educativo. Para Eisner (1998), “las prácticas evaluativas dentro de las escuelas, incluidas las utilizadas en los exámenes, están entre las fuerzas más poderosamente influyentes sobre las prioridades y el ambiente en las escuelas. Las prácticas de evaluación, en concreto los exámenes de evaluación, instrumentalizan los valores escolares” (p.102).

De este modo, las concepciones sobre evaluación se mueven particularmente entre dos paradigmas, dimensiones, funciones o lógicas como lo nombran diversos autores (Santos Guerra 1996; Eisner, 1998; Bolívar, 1999; 2000; Perrenoud, 2008). Principalmente estas investigaciones muestran que la evaluación tradicional abordada en las escuelas se enmarca en una cultura de control y medición de contenidos, en contraposición al paradigma más inclusivo y comprensivo que ve la evaluación como un proceso formativo, más adecuado a los mecanismos de aprendizaje significativo que suceden en el aula. Sin embargo, el primer paradigma sigue estando predominantemente presente en nuestra educación.

Desde este punto de vista, la evaluación se entiende como una actividad que combina la dimensión ética y la técnico-metodológica (Sacristán, 1997; Bolívar, 2002). “La evaluación obviamente, además de ser un problema técnico, de los

procedimientos e instrumentos y modos de obtener información más adecuados, es, sobre todo, un problema ético, de decidir por qué evaluar, para qué y qué evaluar, con qué legitimidad se puede pretender evaluar, si es preciso dar una información o no y a quien proporcionarla” (Serrano, 2002). De esta forma, la evaluación técnica-metodológica debe subordinarse a la dimensión ética de la misma, teniendo claridad del sentido de la evaluación (para qué y qué evaluar), solo ahí se pueden considerar los procedimientos (cómo evaluar).

Para Santos Guerra (1996) la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también una forma de entender la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza. Este autor se refiere a dos formas alternativas de entender la evaluación, la “técnica” y la “crítica”, considerando las zonas intermedias donde se entrelazan las concepciones divergentes.

Así, la evaluación como medición, comprendida en una dimensión “tecnológica/positivista”, es un constructo social que cumple ciertas funciones que interesan a algunos, pero perjudican a otros, sin olvidar la naturaleza política y ética de ésta. Desde esta perspectiva, el proceso de evaluación utiliza mecanismos de poder que ejerce el profesor o la institución, además de centrarse exclusivamente en los resultados y calificaciones, propio de una sociedad meritocrática. Sin embargo, sin igualdad de oportunidades una evaluación justa y objetiva no es posible, al ser utilizada, desde una dimensión sociológica, para seleccionar a los estudiantes y permitirle o no su avance hacia las siguientes etapas, lo que hace es perpetuar y acentuar las diferencias. Como también se debe reconocer las repercusiones psicológicas de la misma, puesto que a través de los resultados los estudiantes van configurando su autoestima (Santos Guerra, 1996).

La evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos y en un medio de control social. De este modo las funciones de este tipo de evaluación, según Santos Guerra (1996), serían:

- *Control*: permite controlar la presencia en el sistema y la superación de sus dispositivos de garantía.
- *Selección*: el sistema va dejando fuera a quienes no supera las pruebas y va eligiendo a quienes son capaces de superarlas.
- *Comprobación*: como los resultados tienen un referente comparativo, permiten clasificar a los estudiantes.
- *Acreditación*: la superación del control conduce a la acreditación académica y social.
- *Jerarquización*: encierra poder, porque quien evalúa impone criterios, aplica pruebas y decide cuáles han de ser las pautas de corrección.

La evaluación como comprensión, entendida desde una dimensión “crítica/reflexiva”, se concibe como un proceso y no como un momento final. En este proceso todo está sometido a la reflexión, a la interrogación permanente y al debate continuo. Las funciones de esta forma de evaluación estarían dadas por:

- *Diagnóstica*: permite conocer cuáles son las ideas de los estudiantes, los errores, las dificultades y los logros que van alcanzando.
- *Diálogo*: la evaluación debe convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza.
- *Comprensión*: la evaluación tiene el valor de facilitar la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Retroalimentación*: debe facilitar la reorientación del proceso, no sólo en el trabajo de los alumnos, sino también en la planificación de la enseñanza, la modificación del contexto o la forma de trabajo de los profesionales.
- *Aprendizaje*: permite reconocer si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo.

La evaluación así entendida, se convierte en un elemento generador de rasgos positivos en la cultura escolar y de cambios profundos y fundamentados (Santos

Guerra, 1996). No obstante, la utilización de la evaluación como un instrumento de comprensión encaminada a la mejora, tiene una menor presencia que la evaluación como mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición. Según este autor se debe evitar a toda costa hacer de la evaluación un instrumento de dominación. Este sentido vertical y descendente desvirtúa y empobrece sus funciones. Por el contrario, hay que hacer de ella un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa. Esto se consigue con una práctica evaluadora depurada éticamente, con una meta-evaluación rigurosa y con un control democrático de ambas.

También, Bolívar (2000) se refiere a la mejora de los procesos de evaluación, al respecto indica, que en una escuela comprensiva, atender la diversidad conjugada con un carácter inclusivo o comprensivo, plantea el reto de evitar, compensar, o no incrementar las desventajas socioculturales o individuales. Mejorar la evaluación supone incidir en lo que se enseña y cómo se hace, por esto, cambiar las prácticas docentes se traduce en transformar las prácticas de evaluación empleadas para valorar el aprendizaje. Así, este cambio implica cambiar el currículo, lo que se enseña y lo que se aprende.

Más de lo que los educadores dicen, más de lo que ellos escriben en las guías curriculares, *las prácticas de evaluación dicen lo que tanto cuenta para los estudiantes como para los profesores. Cómo se emplean estas prácticas, qué dirigen y qué rechazan, y la forma en la que se desarrollan habla forzosamente a los estudiantes sobre lo que los adultos creen que es importante. La evaluación es un tema decisivo para el conocimiento educativo debido a su importancia. Creo que ningún esfuerzo por cambiar las escuelas puede tener éxito si no se diseña un acercamiento a la evaluación coherente con los propósitos del cambio deseado (Eisner, 1998, p.102).*

Lo que se evalúa determina lo que se enseña, los estudiantes conciben su enseñanza en función de lo que se les pide en los exámenes, lo que el profesor muestra implícitamente al decidir por cierto tipo de evaluación, o al transmitir el sentido evaluativo que posee.

De esta forma, Bolívar (2000) hace referencia a las distinciones entre la función sumativa y formativa de la evaluación, y entre las dos formas (“culturas”) de entender la evaluación, una es la *función pedagógica*, en este caso se transforma la evaluación en instrumento de conocimiento y en una base para la toma de decisiones de carácter didáctico o educativo.

La otra es la *función social*, que acredita los conocimientos, la evaluación es control del conocimiento adquirido, de los aprendizajes de los alumnos, que deben ser acreditados. La cultura de la evaluación como examen, que acredita los conocimientos adquiridos, propio de la *función social* de la misma, es la función tradicional de la evaluación fuertemente arraigada en los profesores y estudiantes. La evaluación es control del conocimiento adquirido, de los aprendizajes que deben ser acreditados en el acto de la evaluación. Como tal, es una actividad separada del proceso de enseñanza donde la diversidad no suele ser tomada en cuenta, ya que se exige a todos el mismo nivel. Las críticas recaen en la medida que promueve aprendizajes como acumulación y reproducción de conocimientos, además, se trata de un acto final con pocas posibilidades de retroalimentación, ya que se practica en momentos aislados, cortando los procesos normales de enseñanza. “En cualquier caso, bajo la pretendida “objetividad” se ocultan otros supuestos, normalmente no cuestionados, como es la subordinación de la función educativa a la función social de acreditación de conocimientos, fabricando la excelencia escolar, que diría Perronoud (2008). Y la piedra de toque es que escasamente contribuye a mejorar el proceso de enseñanza” (Bolívar, 2000, p. 4). Contrariamente, la cultura de la evaluación alternativa, propia de la *función pedagógica* de la misma, provee información sobre los procesos de enseñanza. La evaluación se transforma en instrumento de conocimiento y en una base para la toma de decisiones de carácter didáctico o educativo. Se privilegia la obtención de

la información sobre la calificación, el error es tan importante como los aciertos, puesto que permite relevar las representaciones de los alumnos o las dificultades para adquirir el conocimiento.

La Tabla 3 basada en Bolívar (2000) resume las principales diferencias entre la evaluación con una función social y la evaluación con una función pedagógica.

**Tabla 3:** Diferencias de la evaluación entre la función social de acreditación y didáctica de mejora.

	<b>La evaluación como “examen”</b>	<b>La evaluación “alternativa”</b>
Concepto	Control del conocimiento adquirido, para calificar a los alumnos	Obtener información sobre procesos para toma de decisiones
Función	<i>Función social:</i> Acreditar socialmente los conocimientos. Sumativa.	<i>Función didáctica:</i> Mejorar los procesos de enseñanza. Formativa
Lugar	Separada (final) del proceso de enseñanza	Integrada en el proceso de enseñanza
Diversidad	No logra un tratamiento diferenciado	Modo de atender la diversidad
Lema	<i>“Enseñar para evaluar después”</i>	<i>“Evaluar para enseñar mejor”</i>

Nota: Extraída de Mejora de los Procesos de Evaluación, Universidad de Granada, Antonio Bolívar (2000).

Ambas funciones coexisten en la práctica, lo que provoca tensión en los docentes en la toma de decisiones para la práctica evaluativa. El problema radica en que la función sumativa o de control actualmente anula la formativa o de mejora, privando del carácter educativo que la evaluación de aprendizajes debería tener. Para Bolívar evaluar es valorar, y se debe relevar el evaluar para enseñar mejor en contraposición a enseñar para evaluar, por lo que cambiar prácticas evaluadoras implica un cambio previo en los valores últimos que deciden nuestras

prácticas. Este cambio no debe limitarse sólo al profesorado, debe ser también social.

Para Perrenoud (2008), la evaluación está en el corazón del sistema didáctico. Tocar la evaluación es tocar otras muchas piezas del sistema, que involucra a sistemas educativos, centros escolares, directivos, docentes y estudiantes (Perrenoud, 1996). En principio todo está conectado, no se puede mejorar la evaluación sin tocar el conjunto del sistema didáctico y del sistema escolar.

Este autor postula que la evaluación de los alumnos se presenta entre dos lógicas, la primera busca crear jerarquías de excelencia, y la segunda lógica responde a la evaluación formativa que adquiere sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y la desigualdad social. Sin embargo, resulta simplificador describir la evaluación como oscilante solo entre dos lógicas, éstas no agotan la realidad ni el sentido de las prácticas dentro del sistema escolar.

La primera lógica propuesta es aquella que se encuentra al servicio de la selección, asociada a la fabricación de jerarquías de excelencia. En ésta los alumnos se comparan y luego se clasifican en virtud de una norma de excelencia, abstractamente definida o encarnada en el docente y los mejores alumnos. Las pequeñas jerarquías se combinan para formar jerarquías globales, “aun refiriéndose a formas y normas de excelencia muy distintas, esas jerarquías tienen en común que informan más acerca de la posición de un alumno en un grupo, o sobre su distancia con respecto a la norma de excelencia, que acerca del contenido de sus conocimientos y competencias” (Perrenoud, 2008, p. 11).

La segunda lógica propuesta es aquella que está al servicio de los aprendizajes, cuya lógica no es fabricar jerarquías, sino tener en cuenta los modos de razonar individual del estudiante y las formas en que adquiere el aprendizaje. A esto le llama evaluación formativa, de tal forma que regula la enseñanza en función de los aprendizajes o de los funcionamientos observables de los alumnos. La evaluación anterior regula en función de la dinámica del conjunto, del nivel general y de la distribución de los resultados, más que de las trayectorias de cada alumno. “La

evaluación formativa introduce una ruptura, porque propone *desplazar esta regulación al nivel de los aprendizajes, e individualizarla*” (Perrenoud, 2008, p. 15). Por lo tanto, la evaluación formativa debe estar unida a una intervención diferenciada, considerando las realidades de contexto de los estudiantes e incluso las transformaciones estructurales de escuela.

Bajo estas concepciones, nuestro sistema evaluativo en Chile presenta contradicciones o debates en torno a los sentidos que se deben considerar a la hora de poner en práctica la evaluación de aprendizajes. El marco Curricular vigente estipula una tipo de evaluación tendiente a la mejora escolar y centrada en los estudiantes, la que se contrapone a normativas y prácticas ministeriales de evaluaciones estandarizadas, donde prima un sentido de la evaluación como control y acreditación.

La Tabla 4 sintetiza las principales diferencias entre la evaluación concebida dentro de un paradigma tradicional y una evaluación que podría satisfacer mejor las demandas de los planes y programas de estudio actuales. Con el propósito de destacar las diferencias, en el cuadro se contrastan características en forma muy simplificada, sin entrar en los matices que son propios del hecho educativo (Constenla, 2007).

**Tabla 4:** La evaluación en un enfoque tradicional de enseñanza y en el enfoque que subyace al currículo actual.

ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE ACTUAL
Todos los alumnos aprenden de la misma manera de modo que la enseñanza y la evaluación se pueden estandarizar.	No existen alumnos estándar. Cada uno es único y, por lo tanto, la enseñanza y la evaluación deben ser individualizada y variada.
La mejor forma de evaluar el progreso de los alumnos es mediante pruebas	Variados procedimientos que incluye, entre otros, la observación, proyectos y

del papel y lápiz.	trabajos de los alumnos, las carpetas que los alumnos crean y mantienen, pruebas de papel y lápiz, muestran un cuadro más global del progreso del alumno.
La evaluación está separada del currículo y de la enseñanza; esto es, hay tiempos, lugares y métodos especiales para ella.	Los límites entre currículo y evaluación se confunden; la evaluación ocurre en y a través del currículo y en la práctica diaria.
Existe un cuerpo de conocimiento bien definido que los alumnos deben dominar en la escuela y que deben ser capaces de demostrar o reproducir en una prueba.	El fin principal de la educación es formar personas capaces de aprender durante toda su vida y la evaluación contribuye a ello.
Al diseñar un procedimiento evaluativo, la eficiencia (su facilidad de corrección, de cualificación, de aplicación) es la consideración más importante.	Al diseñar un procedimiento evaluativo, importan principalmente los beneficios que éste puede tener para el aprendizaje del alumno, esto es, su validez consecucional.
Tanto la enseñanza como el aprendizaje deben centrarse en los contenidos curriculares y en la adquisición de información.	La enseñanza y el aprendizaje deben centrarse en el proceso del aprendizaje, el desarrollo de habilidades de pensamiento y en la comprensión de las relaciones dinámicas entre los contenidos curriculares y la vida real.
Una enseñanza exitosa prepara al alumno para rendir bien en pruebas diseñadas para medir sus	Una enseñanza exitosa prepara al alumno para vivir efectivamente durante toda su vida; por lo tanto se

conocimientos en distintas materias.	centra en enseñar para transferir el aprendizaje más allá del aula, hacia la vida diaria.
--------------------------------------	---

Nota: Extraída de la ponencia “Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en la práctica en el aula”, SEMINARIO –TALLER REGIONAL POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN “EVALUAR PARA APRENDER”, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Jaime Constenla Núñez (2007).

Sin embargo, las orientaciones generadas desde el Ministerio de Educación han sido muy insuficientes para guiar el uso efectivo de las evaluaciones realizadas internamente por los establecimientos escolares. En el informe internacional de la OCDE (2013) se identifica a Chile como uno de los países en que se entregan orientaciones centradas fundamentalmente en la calificación y promoción de los y las estudiantes, y ninguna guía para la evaluación formativa que llevan a cabo las y los docentes (Ministerio de Educación, 2015, p.52).

### 2.2.2. Construccinismo Social y práctica evaluativa.

Los profesores no construyen sus creencias de manera intencionada y consciente, sino que las internalizan en sus estructuras cognitivas y emocionales de manera inconsciente, como resultado de una gran variedad de experiencias articuladas: las personales y las escolares (Prieto y Contreras, 2008). Entre las personales se identifican aquellas experiencias que les permiten construir una imagen de sí mismo, como profesor y su relación con la escuela, y entre las experiencias escolares, se incorporan las construcciones sociales acerca de la enseñanza, la escuela, la evaluación, la didáctica, entre otras.

La cultura evaluativa no es externa a los miembros de la organización, no se impone, se construye en la interacción diaria. La misma condiciona la manera de “hacer” la evaluación, se apoya en significados compartidos implícitamente al formar parte de una organización y se transmite a los

nuevos miembros que se incorporan. Es una construcción grupal o colectiva que prevalece aún sobre razones personales (Perassi y Vitarelli, 2005, p. 242).

Entonces, para comprender los procesos de construcción de la evaluación de aprendizajes en la formación y ejercicio docente, se centrará la base epistemológica en las ideas de Berger y Luckmann (1999), el fundamento de las construcciones sociales se basa en que la realidad se construye socialmente. El construccionismo social entiende la realidad como fenómenos externos a los sujetos y el conocimiento es la información respecto de las características de esos fenómenos, que se forma a partir de la interacción social, mediados por el lenguaje. Desde esta perspectiva, los sujetos internalizan submundos institucionales, en la socialización secundaria, donde estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional, es decir, “la adquisición del conocimiento específico de roles” (Berger y Luckmann, 1999, p. 175).

Desde esta perspectiva, se busca comprender los fenómenos sociales desde la mirada del propio sujeto, quien construye su realidad socialmente en un proceso dialéctico entre el sujeto y el mundo. “La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social” (Berger y Luckmann, 1999, p. 84). Este enfoque entrega marcos conceptuales para comprender los procesos de construcción involucrados en la formación y ejercicio docente con respecto a la evaluación de aprendizajes, proceso que se construye dentro de marcos institucionalizados, que permean dichas prácticas.

Estas instituciones implican historicidad, de la cual son producto. También implican control, ya que por el hecho mismo de existir controlan el comportamiento humano estableciendo pautas de conducta definidas de antemano (Berger y Luckmann, 1999). Además, señalan estos autores, que las instituciones se van cristalizando, se endurecen, se hace cada vez más difícil desestructurarlas o romperlas. Son parte de una realidad objetiva.

Como se ha mencionado, las concepciones acerca de la evaluación, de un futuro docente, se construyen en las distintas etapas de formación, en un primer momento se presenta la propia experiencia como estudiantes, donde fuimos sujetos de evaluación, y donde de cierta forma aprendimos a ser evaluados. Posteriormente, luego de haber acreditado y calificado para obtener el título profesional, contamos con el poder del ejercicio evaluativo, ya no somos necesariamente el sujeto evaluado, sino más bien el sujeto evaluador. Así, estas prácticas se verán influenciadas por las construcciones mentales y asociaciones personales que hemos generado a partir de la socialización con un otro, ya sea como sujeto evaluado o evaluador.

Estas concepciones personales, han sido formuladas en la experiencia de la vida cotidiana, especialmente en la escuela, y por ello constituyen una estructura estable conformada en los procesos de socialización primaria y secundaria. Estructuras difíciles de abandonar, puesto que han sido construidas en el lenguaje común de la vida cotidiana y reforzadas por la interacción con los otros significativos, mediante una dialéctica desarrollada a través del tiempo.

En cuanto al ejercicio docente, el profesor cumple un rol social, este rol representa todo un nexo institucional de comportamiento (Berger y Luckmann, 1999). Comprender los roles es comprender la institucionalidad. De esta manera, el rol del docente comienza a ser aprendido a partir de la relación con otros roles de la institución. “Al desempeñar “roles” los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos “roles” ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente” (Berger y Luckmann, 1999, p.98). De esta manera se van configurando las construcciones con respecto a las prácticas propias del ser docente y el rol que debe cumplir, donde la práctica evaluativa se convierte en un mecanismo de control que fortalece y entrega cierta legitimidad al rol. En este proceso la realidad subjetiva del docente dialoga con la realidad objetiva de la institución a la cual pertenece, “la realidad subjetiva debe guardar relación con una realidad objetiva socialmente definida” (Berger y Luckmann, 1999, p.187).

Desde este punto de vista, la práctica evaluativa por parte de los docentes, estaría determinada por una institucionalización de las mismas que influye en la forma que cumplen el rol como docente y como evaluadores. Esta institucionalización permeada por políticas educativas que, en busca de la calidad educativa, exige estándares de cumplimiento para la formación de profesores, orientaciones que deben cumplir las instituciones de educación superior acerca de los conocimientos y habilidades necesarias de un egresado de pedagogía para enseñar ciertas disciplinas. Entregando estándares en conocimientos pedagógicos y disciplinarios entre los cuales se encuentra el diseño de procesos de aprendizajes y la evaluación para el aprendizaje (Ministerio de Educación, 2011a).

Por lo tanto, las relaciones e interrelaciones producidas en el proceso de formación profesional, y posteriormente en la etapa de ejercicio profesional, determinan las concepciones referidas a la práctica evaluativa. Estudios como los de Ávalos y Sotomayor (2012) indican que la identidad docente se construye y reconstruye efecto de las experiencias vividas en aula y sobre la base de interacción entre colegas, alumnos, padres, autoridades cercanas y lejanas y la sociedad en general.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.**

### **3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.**

Se ha optado por una metodología de investigación cualitativa con un enfoque interpretativo-comprensivo, que ayuda a responder la pregunta de investigación y los objetivos planteados, para conocer los procesos de construcción presentes en los sujetos de estudio con respecto a la evaluación de aprendizajes, desde sus propios marcos de referencia y significados respecto del fenómeno cualitativo.

Toda concepción o significado con respecto a la evaluación se naturaliza dentro de una institución, producto de las mismas prácticas ejecutadas por los sujetos pertenecientes a la misma. Esto va configurando roles institucionalizados importantes de develar e interpretar, para a partir de esto, conocer y analizar las formas de construcción de la evaluación de aprendizajes, desde la formación docente como en la experiencia profesional posterior.

Esta problemática requiere ser mirada desde los sujetos que la viven en la cotidianidad de sus prácticas, desde el sub-universo de significados construidos. Sobre esta base, el enfoque comprensivo interpretativo es adecuado, puesto que lo que se espera conocer no son generalizaciones sino profundidad y mayor comprensión del fenómeno en estudio.

#### **3.1.1. Tipo de estudio.**

De acuerdo al problema de investigación y los objetivos propuestos se ha optado por un estudio de caso único instrumental (Stake, 1999). Es único en cuanto interesa conocer, a partir de las concepciones de estudiantes y docentes en ejercicio de la carrera de Educación General Básica, el enfoque evaluativo presente en la Universidad Católica del Maule y no en otro proceso u otra institución. Además es instrumental, puesto que es posible la elección del caso

entre otros que se relacionan, pero que sin embargo, cumple con características necesarias que permitirían entender, a través de éste, otros casos similares.

Para Stake (1999), el caso es algo específico, algo complejo en funcionamiento. Para esta investigación el caso refiere al develamiento de las complejas prácticas y construcciones mentales que presentan los estudiantes y docentes en ejercicio con respecto a la evaluación de aprendizajes, de la universidad antes nombrada. Cuyos resultados hablarán de los procesos producidos en este lugar, sin embargo, también es posible relacionar estas prácticas y concepciones de este campo con otros que se relacionen, en vista que estos procesos se encuentran influenciados por concepciones provenientes de un sistema mayor que involucra al sistema educativo nacional en su totalidad.

### 3.1.2. Muestra: criterios de selección.

La selección de los sujetos informantes busca resguardar la heterogeneidad, esto significa que se incorporarán sujetos de diversas opiniones con respecto al caso en estudio y por otra parte, el criterio de homogeneidad, que permite, especialmente en los grupos focales o de discusión, que se produzca un diálogo fluido entre los participantes. Otros criterios a considerar son la capacidad de los sujetos para la entrega de información clave y la disponibilidad de ellos para participar en un grupo focal o en una entrevista. La muestra es de tipo estructural (Delgado y Gutiérrez, 1999), pues la selección es intencionada, y no es realizada al azar. Los criterios de selección son:

- 1.- Selección de estudiantes de cada mención, que se encuentren en la etapa final de su carrera, realizando prácticas profesionales con inserción en aula. Se escoge a estos sujetos por encontrarse en una etapa de formación docente donde deben poner en práctica todas sus concepciones con respecto a la enseñanza y la práctica evaluativa, además de encontrarse en la dualidad de considerar lo aprendido en la carrera confrontándolo a la realidad del aula. En este grupo de

informantes la heterogeneidad está dada por la mención a la que pertenecen, la dependencia educacional del establecimiento donde se encuentran realizando práctica profesional y por el género. La homogeneidad está representada al ser todos estudiantes de 5º año, pertenecientes a la carrera de Educación General Básica y encontrarse en etapa de práctica profesional.

La Tabla 5 especifica los criterios de heterogeneidad de los sujetos informantes del grupo focal.

**Tabla 5:** Grupo de Estudiantes de 5º año de Educación General Básica. Participantes del grupo focal

<b>Estudiante</b>	<b>Mención</b>	<b>Dependencia Centro de Práctica</b>	<b>Género</b>
<b>Estudiante 1</b>	Ciencias Naturales	Municipal	Hombre
<b>Estudiante 2</b>	Ciencias Naturales	Part. Subvencionado	Mujer
<b>Estudiante 3</b>	Lenguaje	Part. Subvencionado	Mujer
<b>Estudiante 4</b>	Ciencias Naturales	Municipal	Mujer
<b>Estudiante 5</b>	Lenguaje	Particular	Mujer
<b>Estudiante 6</b>	Matemática	Part. Subvencionado	Mujer
<b>Estudiante 7</b>	Ciencias Sociales	Municipal	Hombre
<b>Estudiante 8</b>	Matemática	Municipal	Mujer
<b>Estudiante 9</b>	Ciencias Sociales	Municipal	Hombre
<b>Estudiante 10</b>	Ciencias Sociales	Part. Subvencionado	Hombre
<b>Estudiante 11</b>	Lenguaje	Particular	Mujer
<b>Estudiante 12</b>	Matemática	Municipal	Mujer

2.- Selección de docentes egresados de cada mención, con ejercicio profesional entre dos a cuatro años. Estos sujetos colaboran en la investigación para realizar un estudio comparativo entre estudiantes actuales y docentes egresados de la misma carrera, con el fin de establecer criterios de similitud o diferencias con respecto a la influencia de la realidad de aula y políticas educativas que se viven

en el ejercicio profesional de la evaluación de aprendizajes. Se establece que el ejercicio docente no supere los cuatro años para mantener la pertinencia del estudio comparativo. Con más años de servicio se debe considerar otros factores no relevantes para esta investigación. En este grupo de informantes la heterogeneidad está dada por la mención a la que pertenecen, la dependencia educacional del establecimiento donde ejercen su profesión y por los años de ejercicio docente. La homogeneidad está representada al ser egresados de la carrera de Educación General Básica de la Universidad Católica del Maule.

La Tabla 6 especifica los criterios de heterogeneidad de los sujetos informantes de las entrevistas realizadas.

**Tabla 6:** Profesores egresados de Educación General Básica pertenecientes a las cuatro menciones y en ejercicio docente.

<b>Docente</b>	<b>Mención</b>	<b>Dependencia del establecimiento Educacional donde ejerce actualmente</b>	<b>Años de ejercicio</b>
<b>Docente 1</b>	Matemática	Part. Subvencionado	Cuatro años
<b>Docente 2</b>	Ciencias Naturales	Particular	Tres años
<b>Docente 3</b>	Lenguaje	Part. Subvencionado	Dos años
<b>Docente 4</b>	Ciencias Sociales	Municipal	Dos años

3.- Académico que abordan la temática de evaluación de aprendizajes en las cuatro menciones de Educación General Básica. Este profesional entrega información que permite generar criterios de credibilidad con respecto a los discursos extraídos de los estudiantes, ya que se puede realizar comparaciones y confrontaciones de una realidad que comparten en la formación de la carrera. En el estudio de campo se constata que la formación en el ámbito de la evaluación de aprendizajes, para las cuatro menciones, está a cargo sólo de un académico en los primeros años de plan común.

### 3.1.3. Técnicas de investigación.

De acuerdo al diseño de investigación, estudio de caso único instrumental, las técnicas seleccionadas serán: grupo focal y entrevista abierta semi-estructurada. Estas técnicas permitirán producir datos a nivel profundo para una comprensión global del caso de estudio, ya que pueden concebirse como "...dispositivos de producción y regulación del habla investigada. Esta es siempre "provocada" para y por el investigador, en el seno de un marco comunicacional determinado" (Delgado y Gutiérrez, 1999, p. 294). Por lo tanto, a través de la comunicación provocada por el investigador en el trabajo de campo, se logrará conocer las construcciones simbólicas de cada sujeto o grupo simétrico y heterogéneo participante del estudio.

La entrevista abierta semi-estructurada, se aplicará en la selección de docentes egresados de esta universidad y académicos que abordan la temática de evaluación de aprendizajes en las cuatro menciones. En esta técnica el investigador extrae la información de una persona "el informante", en un proceso comunicativo que explora la función expresiva y emotiva del lenguaje, desde este punto de vista, la entrevista es útil para obtener información de carácter pragmático, es decir, de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales, en sus prácticas individuales, tal como menciona Alonso, en Delgado y Gutiérrez (1999). El grupo focal, entendido como un conjunto de sujetos en que prima la simetría o igualdad de condiciones y que tiene por propósito el análisis e interpretación de los significados de la acción, se utilizará para la selección de estudiantes de cada mención, que se encuentran en la etapa final de su carrera, realizando prácticas profesionales con inserción en aula. Esto, para comprender un discurso social, "el grupo actúa así como retícula que fija y ordena, según criterios de pertinencia, el sentido social correspondiente al campo semántico concreto en el que se inscribe la propuesta del prescriptor" (Delgado y Gutiérrez, 1999, p. 290). De acuerdo a Canales (2006), con esta

técnica se produce un conjunto de relatos de experiencias de varios sujetos, reconstruyendo así el discurso social.

### **3.2. CRITERIOS DE CREDIBILIDAD.**

#### **3.2.1. Saturación del espacio simbólico.**

En esta investigación la saturación se produjo, en primer lugar, a través de la selección de la muestra estructural compuesta por estudiantes de Educación General Básica, descrita anteriormente.

La situación del espacio simbólico se presenta cuando los informantes claves, tanto en las entrevistas como en el grupo focal, no aportan nueva información y se comienzan a reiterar los discursos. En ese momento se comienza a analizar el cúmulo de datos obtenidos a través del lenguaje en el discurso individual y subjetivo de las entrevistas, como a través de la construcción del discurso social e intersubjetivo del grupo focal.

#### **3.2.2. Técnicas de triangulación.**

Dado que la presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, se hace necesario establecer ciertos criterios de credibilidad. En este caso se ha optado por la triangulación de informantes, triangulación de técnicas y por la triangulación teórica.

##### **) Triangulación de informantes**

La triangulación de sujetos informantes permite comprender las diferentes miradas y significaciones al fenómeno, a partir de tres tipos de informantes claves:

1.- Tres estudiantes de cada mención, que se encuentren en la etapa final de su carrera, realizando prácticas profesionales con inserción en aula.

2.- Cuatro docentes egresados, uno de cada mención, con dos a cuatro años de ejercicio profesional.

3.- Un académico responsable de abordar en sus cursos la temática de evaluación de aprendizajes en las cuatro menciones de Educación General Básica.

De esta manera, es posible establecer relaciones de comparación entre los sujetos en función de las categorías emergentes. Con esto se enriquece el espacio de significaciones y análisis de resultados.

### ) **Triangulación de técnicas**

La triangulación metodológica estará dada por la utilización de dos técnicas diferentes: La entrevista abierta semi-estructurada y el grupo focal. Por lo tanto, la triangulación de técnicas estará representada por:

1.- Grupo focal: con estudiantes en etapa final con inserción en aula, de las cuatro menciones de la carrera de Educación general Básica.

2.- Entrevistas abiertas semi-estructuradas con cuatro docentes en ejercicio profesional, uno de cada mención.

3.- Entrevista abierta con un académico que aborda la temática de evaluación de aprendizajes en las cuatro menciones de Educación General Básica.

### ) **Triangulación teórica**

Por último, esta triangulación, presente en los antecedentes teóricos, se fundamenta en:

1.- Evaluación de aprendizajes y el enfoque propuesto en Chile, desde este punto se muestra las discrepancias entre lo propuesto teóricamente por el MINEDUC, un enfoque de “evaluación para el aprendizaje”, centrado en el estudiante y las construcciones autónomas del aprendizaje, versus lo que sucede en la práctica de aula, donde se sigue manifestando un enfoque tradicional y conductista de la evaluación.

2.- La Evaluación entre dos dimensiones, desde las teorías de Santos Guerra (1996); Eisner (1998); Bolívar (1999; 2000); Perrenoud (2008), se muestra como

las concepciones sobre evaluación se mueven particularmente entre dos paradigmas, dimensiones, funciones o lógicas como lo nombran estos autores. Principalmente se enmarca en una cultura de control y medición de contenidos, en contraposición al paradigma más inclusivo y comprensivo que ve la evaluación como un proceso formativo.

3.- Construccinismo Social y práctica evaluativa en la formación y ejercicio docente, esta teoría, basada en las ideas de Berger y Luckmann (1999), nos sirve de base para comprender que la cultura evaluativa no es externa a los miembros de la organización, sino que se construye en la interacción diaria. La misma condiciona la manera de practicar la evaluación, se apoya en significados compartidos implícitamente al formar parte de una organización y se transmite a los nuevos miembros que se incorporan. Es una construcción grupal o colectiva que prevalece aún sobre razones personales, como lo mencionan Perassi y Vitarelli (2005).

### **3.3. PLAN DE ANÁLISIS**

El trabajo de campo realizado a través de las técnicas de investigación, entrevista semi-estructurada y grupo focal, ha permitido obtener un cuerpo de datos cuyo análisis se ha realizado a través del análisis cualitativo por teorización o análisis de contenido, según lo propuesto por Muchielli (2001).

Se trata de una forma de análisis cualitativo, orientado a que inductivamente podamos generar una teorización respecto de un fenómeno social, psicológico o cultural a partir de los datos. Es un trabajo de racionalidad hermenéutica que busca construir conocimiento mediante la interpretación del lenguaje, entendido en su doble dialéctica, como una vía a través de la cual socialmente construimos la realidad, y también como medio de circulación de dicha construcción. De este modo se va levantando un nivel mayor de categorías con mayor significado del fenómeno en estudio.

## **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.**

Para dar inicio a la etapa de análisis, se dio comienzo al proceso de triangulación hermenéutica, generando cruces dialécticos de toda información obtenida en el estudio de campo. Para esta investigación se consideró el grupo focal de estudiantes, entrevista semi-estructurada a académico y entrevistas semi-estructuradas de cada docente de las cuatro menciones.

En primer lugar se realizó la transcripción y la codificación de temas emergentes, cuya primera triangulación se realizó por tipo de informante, posteriormente se realiza la triangulación comparativa entre ellos. Desde este proceso surgen las conclusiones de primer nivel agrupando los códigos por temas comunes.

Un segundo nivel de conclusiones permitió la construcción de categorías, en donde se obtuvo una segunda reducción de datos organizados para describir cada una de estas categorías. Estas fueron descritas desde los discursos de cada informante, además se identificaron sub-categorías en cada una de ellas, las que corresponden a las propiedades y elementos distintivos que la componen.

En un tercer nivel, surgen las relaciones categoriales que muestran la forma en que se vinculan, en un mayor nivel de abstracción, los fenómenos presentes en cada categoría. Finalmente, en un intento de llevar los resultados a una discusión conceptual más profunda y respondiendo a la pregunta ¿cuál es el problema principal?, se realiza la integración de los datos que forman el cuerpo integrado y significativo de esta investigación.

La Tabla 7, presenta una matriz de las Categorías y sus Sub-categorías a partir de los resultados de la Codificación.

**Tabla 7: Matriz de Categorías y Codificación**

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	CODIFICACIÓN		
<b>Apreciaciones de la formación docente en evaluación de aprendizajes</b>	Opinión y valoración de las estrategias utilizadas en la formación docente con respecto a la evaluación de aprendizajes	<b>Desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje en la formación docente</b>	Opiniones de la enseñanza en evaluación de aprendizajes durante la formación docente y sus implicancias en el ejercicio docente	Grupo focal	1-7-12-15-16-17-22-51-52-63-70-71-77-78-79-88-81-82-83-84-86-88-90-91-92-95	26
				Entrevistas Docentes	147-156-157-159-160-179-182-185-197-198-200-213-	12
				Entrevista Académico	96-97-98-99-100-101-116-117-118-120-134	11
		<b>Valoración de la formación docente</b>	Evaluación de la formación docente con respecto a la evaluación de aprendizajes	Grupo focal	4-6-9-23-25-72-75	7
				Entrevistas Docentes	180-201-215	3
				Entrevista Académico	108-114-115	3
<b>Experiencia con las prácticas evaluativas</b>	Descripción y análisis de prácticas y tendencias evaluativas adquiridas en la experiencia frente al aula	<b>Ejercicio docente en evaluación de aprendizajes</b>	Consideraciones y uso metodológico de la evaluación de aprendizajes	Grupo focal	56-58-59-60-61-62	6
				Entrevistas Docentes	135-136-137-138-140-143-153-154-155-167-168-169-170-189-190-203-206-207-208-210	20
				Entrevista	102-103-	6

				Académico	106-111-112-124	
		<b>Identificación de enfoques evaluativos</b>	Reconocimiento de tendencias evaluativas en la práctica docente	Grupo focal	53-54-55-67-68-69	6
	Entrevistas Docentes			139-141-145-161-162-164-174-175-186-202-211-217	12	
	Entrevista Académico			104-105-131-132-133	5	
<b>Estructuras que dificultan la práctica evaluativa</b>	Descripción de las estructuras que se presentan como obstáculos para una práctica evaluativa consciente y eficaz	<b>Organización Institucional</b>	Identificación de estructuras institucionales que afectan la práctica y las concepciones acerca de la evaluación de aprendizajes	Grupo focal	2-3-5-10-11-13-26-27-33-39-40-45-47-48-49-57-64-74-87-89-93-94	22
				Entrevistas Docentes	142-149-152-158-171-172-173-176-181-187-192-194	12
				Entrevista Académico	129-110-113	3
		<b>Problemas del rol docente evaluativo</b>	Comprende las problemáticas personales del rol docente en la práctica evaluativa	Grupo focal	50-66-73-76	4
				Entrevistas Docentes	144-146-165-166-193-209	6
				Entrevista Académico	109-119-121-123	4
		<b>Consecuencias de la práctica evaluativa</b>	Reconocimiento de las consecuencias generadas por imposiciones ministeriales y por prácticas evaluativas	Grupo focal	28-29-30-31-32-34-35-36-37-38-41-42-43-44	14
				Entrevistas Docentes	163-177-178-188-	10

			poco conscientes.		191-195- 196-204- 212-216	
				Entrevista Académico	127	1
<b>Fuentes de información y adquisición de conocimientos en evaluación de aprendizajes</b>	Identificación de las diferentes fuentes que aportan en la formación y conocimiento acerca de la evaluación de aprendizajes en estudiantes, docentes y académico	<b>Fuentes que aportan a la formación en evaluación de aprendizajes de los estudiantes</b>		Grupo focal	8-14-18-19- 20-21-24-85	8
		<b>Fuentes que aportan a la formación en evaluación de aprendizajes de los docentes</b>		Entrevistas Docentes	148-150- 151-183- 184-199- 205-214	8
		<b>Fuentes que aportan a la formación en evaluación de aprendizajes de académico</b>		Entrevista Académico	107-125- 126-128-130	5

#### 4.1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE CATEGORÍAS

##### 4.1.1. Categoría 1: Apreciaciones de la formación docente en evaluación de aprendizajes.

La primera categoría aborda las opiniones y valoraciones de las estrategias utilizadas en la formación docente con respecto a la evaluación de aprendizajes. Esta categoría permite situar el contexto de la formación docente en Educación General Básica de la Universidad estudiada, con respecto a los criterios, metodologías, apreciaciones y valoraciones de la enseñanza de la evaluación.

También es un indicativo para los análisis comparativos establecidos con el ejercicio docente en la misma materia.

En esta etapa, expresado en los discursos de los mismos estudiantes, no existe una preparación consciente y formal con la temática de la evaluación de aprendizajes.

*“Bueno si hablamos de la formación docente con respecto a la evaluación, aquí es casi nula. A lo más nos enseñan a hacer una prueba en un ramo..., y es un porcentaje súper chico y nos enseñan a penas...yo me acuerdo que hicimos una de lenguaje y sería”. E4: P, 3.*

*“Lo que pasa, es que si, si se aborda eso, pero yo le voy a decir tal cual lo que hacíamos, nosotros...el profesor daba los temas, por ejemplo a este grupo le toca evaluación, a este otro grupo le toca planificación, currículo, y uno iba y disertaba de que se trata ¿qué es evaluar?, pero no es como nos hicieran diseñar evaluación, no es eso, es sólo disertar de qué trata la evaluación, y es una disertación que la hace un grupo, cada grupo tiene un tema distinto, entonces como no...”E3: P, 15.*

*“Eso...ni siquiera nos enseñaban a aplicar algún método de evaluación, sino que era como ya...disertaba...si les quedó claro bien y sino busquémosla por las de uno los diseños y todo el tema”.E8: P, 16.*

Con respecto a los discursos obtenidos de los docentes de las cuatro menciones de la carrera, son coincidentes a las opiniones de los estudiantes con respecto a la escasa presencia de la enseñanza en evaluación de aprendizajes durante su etapa de formación.

*“Por lo menos en la generación en que yo estuve no había un ramo específico de evaluación”. D1: P, 22.*

*“Yo creo que todo parte en base del ejercicio, porque en la universidad, en ningún momento, nos prepararon en cómo hacer una evaluación”. D2: P, 20.*

*“En la universidad fue poco lo de evaluación que nos enseñaron, bastante poco”. D3: P, 14.*

*“La universidad no ayudó mucho en eso, no recuerdo haber tenido un ramo de evaluación o un intensivo del tema”. D4: P, 16.*

No existe un ramo específico que aborde la evaluación de aprendizajes como un tema central, este es considerado como un contenido alternativo dentro de muchos otros en asignaturas que abarcan temas disciplinarios. En este contexto surgen desajustes y discrepancias con respecto a la enseñanza y la forma de organizar la malla curricular, esto conforma las siguientes sub-categorías: Desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje en la formación docente, y Valoración de la formación docente; ambas ayudan a construir las apreciaciones de la formación docente en evaluación de aprendizajes, primera categoría.

### **Desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje en la formación docente.**

Entre los discursos de los estudiantes se repite la idea de sentirse poco preparados para enfrentar el ejercicio docente, puesto que constatan deficiencias y falencias en las decisiones institucionales con respecto a la malla curricular.

*“Al no prepararnos para la evaluación, nosotros tampoco estamos listos para poder amoldarnos a las distintas opciones que se nos pueda presentar en un colegio, entonces cada colegio tiene su forma de trabajo y nosotros, además de eso, no estamos preparados para trabajar en aquello”. E1: P, 6.*

*“Yo creo que también no solamente en el ámbito de evaluación, sino también en el ámbito de formación inicial del docente nosotros estamos carentes en eso”. E7: P, 12.*

*“El tema que más me quedó, es los estándares pedagógicos y la evaluación, son temas que se deben trabajar desde primer año de la carrera, porque esto es ensayo error, y nosotros no estamos trabajando con robot, estamos*

*trabajando con personas, entonces las personas tienen que trabajar, practicar, practicar, para ir aprendiendo, y esto debería ser durante los cinco años de formación". E1: P, 112.*

La crítica principal va dirigida a la metodología usada por los académicos al momento de presentar la evaluación como un tema de estudio y a la forma en que son evaluados.

*"E12: Al principio de la carrera tuvimos un ramo que lo hacían los cuatros profes y venían dos o uno.*

*E6: Horrible.*

*E12: Y hablaba solamente de su mención.*

*E4: Y no se ponían de acuerdo.*

*E6: Se echaban la culpa entre ellos, fue horrible.*

*E7: Ese era el ramo que todos faltaban..." Grupo: P, 83-88.*

*"Y a parte que no hemos visto teoría de eso, así como que yo diga ah ya hay tres autores por ejemplo que proponen que de esta o esta manera se evalúa...nunca vimos. A mí al menos nunca me hicieron leer un texto que dijera ya tal persona propone que yo tengo que evaluar por ejemplo la lectura con tal método de evaluación, los números con tal método de evaluación, nunca...yo no tengo bases teóricas al menos de decir tales autores proponen como se tiene que evaluar un aprendizaje". E6: P, 17.*

Sin embargo, al mismo tiempo que logran reconocer y dar su opinión crítica de la forma en que están siendo preparados en estas temáticas, analizan y presentan metodologías que consideran significativas y de las cuales lograron aprender algo de evaluación.

*"Ah, yo creo que nosotros, voy a hablar primero por mi mención. En mi mención, un ramo en el cual todos sentíamos como significativo el aprendizaje, porque era una parte teórica y una parte práctica. Todo lo que era teórico iba enfocado a los contenidos, las evaluaciones, a nuestro interés y todo lo que era práctico enfocado a cómo nosotros lo aplicaríamos en los niños". E11: P, 62.*

*“En nosotros cambia, por lo menos los que somos de historia, no tienen que ser pruebas objetivas, son más pruebas subjetivas, según los conocimientos que nosotros tenemos y las opiniones que nosotros tenemos. Se nos enseña que nosotros como profesores de historia siempre tenemos que tener una opinión, tenemos que decir lo que pensamos. Entonces ahí, yo creo que los profesores si o si tienen que darse el tiempo de leer nuestras preguntas, pero ya es algo más de mi mención. Ya algo como curso en general, no...se va a las pailas”. E10: P, 64.*

*“Nosotros en un ramo, en Ciencias Naturales, a nosotros se nos preguntó cómo queríamos ser evaluados, y nosotros dijimos que queríamos ser evaluados a través de clases. Entonces el profe nos pasaba un tema a cada uno, era en parejas, y hacíamos la clase del tema en lo cual era apropiado a los planes y programas y todo eso, en ese aspecto a nosotros nos sirvió bastante porque vamos a ser profesores al fin y al cabo. Entonces igual tenemos un proceso de aprender a hacer la clase, a lo mejor no la planificábamos, pero sí la preparábamos, pero era un ramo solamente”. E4: P, 65.*

Fundamentalmente, valoran la capacidad de los académicos de llevar la teoría a la práctica, el aprender a hacer, ya que según sus propias palabras, van a ser profesores al fin y al cabo. En este sentido, generan reflexiones referidas al tipo de metodologías que se debe utilizar para un aprendizaje más significativo.

*“y que no sea sólo disertar acerca de evaluación, sino hacer evaluaciones, y no hacer una, hacer muchas, si la práctica hace al maestro”. E8: P, 107.*

*“Claro, hacer un trabajo donde uno tenga que hacer una prueba, y que el profesor evalúe si va de acuerdo al contenido”. E6: P, 108.*

*“Que nos retroalimente, nosotros nos quedamos como con la nota y sería...”E4: P, 109.*

Uno de los aspectos referidos al aprender a hacer, está comprendido en los Estándares Orientadores de Educación General Básica, que a su vez son

medidos en la prueba INICIA. Estos son escasamente conocidos o reconocidos por los estudiantes, manifestando no sentirse preparados para esta prueba y mucho menos con el saber y saber hacer de la profesión.

*“Si hablamos de la preparación para la prueba INICIA, es completamente nula”. E6: P, 97.*

*“E3: La prueba INICIA es de General Básica  
E5: No diferencia menciones, y ahí nosotros estamos mal  
E4: En eso estamos débiles”. Grupo, P: 77-79.*

*“Bueno, el otro día en el ramo que trabajamos en tesis, la profesora nos hizo hablar de los temas que teníamos nosotros en tesis, siento yo que se molestó un poco, porque me preguntó de qué se trataba nuestra tesis, yo le dije que estábamos trabajando en base a los estándares pedagógicos ¿alguien aquí lo conoce?... nadie. Y ahí la profesora dijo no si en este ramo vamos a ver eso, pero estamos en quinto...como que se puso el parche, se sintió un poco intimidada. Pero es la realidad, no es por atacarla a ella, las cosas son así”. E3: P, 94.*

Paralelamente, en esta sub-categoría, los discursos docentes nuevamente son coincidentes al momento de analizar la efectividad de la enseñanza en la temática de evaluación.

*“Todos los años, hay un ramo que se llama taller pedagógico, que en general los lineamientos no están muy claros porque tratan de abordar y de llenar todos los vacíos que hay en contenidos (...) los temas disciplinares de pedagogía en general se trataban de abordar todos en este taller, pero como no había continuidad de profesor tampoco avanzaban, entonces sucedía que el profesor que tomaba el ramo trataba como pulpo de abarcar lo más que podía y habían cosas que ya se habían tomado (..) Era más que nada la buena disposición que tenían los profesores... Desde mi experiencia sería bueno que hicieran esto, sería bueno que platearan esto, pero no de forma oficial”. D1: P, 22.*

*“(...) pero profundizar en cómo evaluar, cómo hacer un instrumento evaluativo no. Lo vimos en un ramo relacionado con currículo”. D2: P, 28.*

*“En el caso de lenguaje hubo un poco más, porque me acuerdo que una ocasión, la profesora por un diagnóstico que aplicó se dio cuenta que sabíamos muy poco de evaluación, y fue el último año, el último semestre y ahí ella nos hizo una clase bastante buena, incluso enseñó cómo confeccionar las pruebas escritas, pero fue poco”. D3: P, 14.*

Es posible evidenciar, que lo aprendido acerca de la evaluación de aprendizajes siempre estuvo determinado por la disposición y buena voluntad de los académicos, quienes según criterio personal, decidían la importancia de considerarla como contenido del ramo o no.

Contradictoriamente a lo expuesto por estudiantes y docentes, la académica encargado de abordar la evaluación de aprendizajes como un tema transversal entre varios otros conocimientos pedagógicos básicos, lo realiza en los ramos del plan común durante el primer año, vale decir a todas las menciones de forma simultánea, presenta una visión opuesta a lo planteado anteriormente.

*“Tienen que ver todo el contexto educacional, uno tiene que situarlos dentro del sistema, después el tema de los PEI, hasta que llegamos a la concreción de aula con la planificación, evaluación y todo lo que corresponde al aula. Y después, en los talleres pedagógicos que tenemos aquí dentro de la formación, también los chicos van ampliando su conocimiento y después aplican más bien en la mención”. A: P, 2.*

*“En los cursos de “procesos educativos” ahí los chicos tienen un poco el concepto entre evaluación y calificación, cuales son digamos...los fundamentos filosóficos, cuales son los criterios, qué es una categoría, qué es un indicador, los distintos instrumentos que pueden aplicar, qué es conveniente que trabajemos en el aula ¿te fijas?, es como bien aterrizado a lo que hacen en el aula”. A: P, 8.*

*“Cuando hacemos los cursos de “procesos educativos” hacemos ejemplos de evaluación de aprendizajes, y le digo...usted va a seleccionar un aprendizaje y va a hacer una prueba cualitativa de ese aprendizaje y me la va a presentar, entonces vamos corrigiendo si es acorde al aprendizaje, si tiene coherencia ¿qué está evaluando? ¿Cómo está elaborado el indicador? ¿Cuáles son los criterios que va a usar? ¿Si las categorías que va a usar son acorde al aprendizaje que va a medir?, cuesta un poco, pero al final lo van haciendo tan amigable que los chiquillos logran manejarse con cosas importantes”. A: P, 36.*

Para la académica es un tema que se aborda en detalle en el ramo mencionado, donde aprenden la teoría y logran reconocer características y tipo de evaluación de forma práctica en la aplicación. Junto con ello, enfatiza la importancia de fomentar un tipo de evaluación más amigable, de acuerdo a los tiempos de ahora.

*“No había más opciones, eran muy tajante en eso porque era una calificación, pero ahora ha ido cambiando el concepto, o sea de hecho más amigable y nosotros tenemos que acercarnos a eso, y eso es lo que formamos aquí, y eso yo diría que es lo que los chicos y los demás colegas, en general, van implementando, porque tienen diferentes actividades: foros, debates, un montón”. A: P, 20.*

### **Valoración de la formación docente.**

La segunda sub-categoría refiere a la evaluación que realizan los informantes claves, tanto estudiantes, docentes y académico con respecto a la formación docente en evaluación de aprendizajes. Se trata de un acercamiento a los discursos con el objetivo de comprender la valoración de lo aprendido o no aprendido, de esta forma es posible acercarse a las concepciones personales de la evaluación.

En los estudiantes se evidencia escasa valoración de lo aprendido, y rechazo a la evaluación que exige sólo memorizar los contenidos.

*“Yo siento que todos estamos bastantes descendidos en lo que es la construcción de evaluación, no sabemos cómo evaluar bien de acuerdo a un contenido, y tampoco de acuerdo al estudiante”. E11: P, 5.*

*“Por ejemplo a nosotros, igual en la mención nos hacen realizar clases y es otra manera de evaluar, pero en los ramos generales, cuando uno tiene con todo el curso, yo siento que son horribles las evaluaciones, tenemos que aprendernos de memoria las cosas. Por ejemplo en el ramo que estábamos recién, había que, en una pregunta, colocar no sé cuántos autores en un recuadro, había que pegar el texto en la prueba”. E3: P, 66*

*“A parte que es un vómito de información que uno tiene que plasmar en una prueba. Es como ya...aprendió...conteste esto”. E6: P, 69*

Para los docentes, la formación que recibieron no le asignó la importancia que debería a la evaluación de aprendizajes y a otros temas pedagógicos, sólo se abordan de forma superficial. Aun cuando sienten que la preparación en las disciplinas o mención es más completa, los conocimientos pedagógicos quedan al debe.

*“Hay varios puntos que son importantes pero la universidad cree que son como obvios, planificar por ejemplo, nunca tuvimos una gran clase para aprender a planificar, y evaluar es el mismo tema, todos hablan de evaluación pero nunca se abordó en profundidad”. D4: P, 18*

*“(...) yo creo que lo que la universidad entrega son conocimientos, que encuentro que igual es bueno, pero de repente cosas que son tan necesarias como un tipo de evaluación, qué evaluar en evaluación o por ejemplo cosas cómo los libros o relaciones interpersonales no se desarrollan en la universidad”. D2: P, 20.*

Para la académica la asignación de valor es superior a lo presentado por los estudiantes y docentes, en este caso expresa que existe consecuencia entre la

enseñanza entregada y la importancia que debe tener la evaluación, haciendo hincapié en el desarrollo de habilidades y la evaluación cualitativa.

*“(...) entonces nosotros enfatizamos mucho el tema de habilidades, el desarrollo de habilidades, y qué estamos evaluando”. A: P, 16.*

*“(...) pero siento que soy muy consecuente con eso y que los chiquillos saben que la evaluación cuantitativa no es lo único que podemos hacer. Y que ellos tienen que aplicar varios instrumentos cualitativos que existen y que a nosotros nos permiten evaluar el proceso, eso yo creo que es muy relevante (...)”. A: P, 18.*

#### **4.1.2. Categoría 2: Experiencia con las prácticas evaluativas.**

La segunda categoría tiene relación con las descripciones y análisis, emanados de los informantes, acerca de la práctica evaluativa y las tendencias presentes en ella, adquiridas en la experiencia frente a aula. En el caso de los estudiantes esta experiencia se concreta con la inserción a aula durante su formación y la posterior práctica profesional. Para los docentes es una realidad que enfrentan a diario en su ejercicio profesional. Y en el caso del académico se refleja en sus propias prácticas de enseñanza de la evaluación.

#### **Ejercicio docente en evaluación de aprendizajes.**

Los estudiantes manifiestan haberse encontrado con una realidad netamente conductista, la evaluación es utilizada como un mecanismo para el control de la actividad o de la disciplina del curso.

*“Lo que me ha pasado es que el profesor les ponía décimas en las clases, así como ya si terminó el trabajo les daba dos décimas”. E6: P, 57.*

*“Por ejemplo yo he visto con timbre, deben tener cierta cantidad de timbres y es una nota, entonces están obligados todas las clases a terminar las tareas”. E9: P, 58.*

*“Yo creo que eso los profesores lo hacen más que nada por mantener el orden en la sala, porque acá en mi curso pasa, son muy desordenados, entonces, para mantener el orden el profesor como que los obliga entre comillas a realizar la actividad y después hacen lo que ellos quieren”. E8: P, 59.*

*“En el colegio donde estoy yo, también funciona así como por caritas, de hecho ponemos caritas cuando se termina la actividad (...)”. E3: P, 60.*

También es posible reconocer los vacíos conceptuales presentes en los estudiantes, los cuales están próximos a ejercer la docencia. Se evidencia la dificultad para comprender el significado de una evaluación de proceso, confundiéndola con una evaluación sorpresa.

*“(...) pero hay otra evaluación que yo vi como al inicio, pero no la hace el profesor de asignatura, la hace el inspector general y es la revisión de cuaderno, se hace en trimestre, varias veces, el viene y retira los cuadernos y revisa letra, ortografía, sintaxis, orden, todo eso. Esto es una nota, y eso es la evaluación de proceso que tienen ellos, se realiza en cualquier momento y esa es la idea, que sea como sorpresa para que los niños tengan la costumbre de escribir bien, de ser ordenados y de hacer los trabajos”. E3: P, 60.*

Los docentes tienen bastante que decir con respecto a esta categoría, puesto que son ellos los responsables de decidir y llevar a la práctica concepciones o enfoques evaluativos validados por su experiencia.

Con respecto al ejercicio docente y uso metodológico de la evaluación de aprendizajes, se presenta desde una diversidad de formas, según las concepciones personales del docente o la asignatura que imparte. Así, algunos manifiestan acomodarse al contenido para decidir el tipo de evaluación, otros lo hacen según los estilos de aprendizajes de los estudiante, y otros simplemente sólo aplican la estructura establecida en el colegio.

Para la docente de la especialidad de matemática, lo fundamental es adecuar el instrumento de evaluación a las posibilidades que presente el contenido de la asignatura. Junto con ello manifiesta verse en la necesidad de estudiar y profundizar en los contenidos que no manejaba al comenzar su ejercicio profesional.

*“(...) pero no fue un tema de decir yo voy a hacer esto, sino que se fue dando cuando terminaba la unidad, que contenido venía y veía las posibilidades del contenido, al final siempre he hecho lo mismo, de acuerdo a la materia y ver como la puedo evaluar. Pero no por un aprendizaje consciente, sino como la necesidad de tener que evaluar un contenido lleva a pensar la forma de evaluación”. D1: P, 14.*

*“Si, cuando empecé a trabajar yo no manejaba muchos contenidos, entonces tenía que empezar a mirar objetivos y unidades de todo lo que me venía, entonces tenía que quedarme estudiando, viendo PowerPoint, viendo cómo lo podía mostrar, y ahí mismo a medida que iba viendo cómo pasar el contenido veía cómo lo iba a evaluar, y ahí construía las pruebas”. D1: P, 20.*

En el caso de los docentes de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales coinciden en la concepción de una evaluación orientada a abarcar los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes. Así, la primera intenta incorporar evaluaciones de proceso como preparación para la evaluación final, el segundo utiliza diversos instrumentos de evaluación con el fin de considerar la diversidad del aula.

*“(...) Entonces para mí lo principal es conocer el tipo de aprendizaje de los niños, por ejemplo, me pasa que los alumnos son un poco memoriones, entonces a la hora después de consultarles del tema que se evaluó, no se acuerdan, entonces de repente la evaluación que se hace para los niños es solamente un estudio para la prueba (...) Lo que comencé a trabajar con los niños fue trabajar para la evaluación, acomodarnos para la evaluación, por ejemplo si yo hago una actividad en la clase tratar de incorporarla en la evaluación para que los niños hagan la relación y la puedan*

*hacer en forma tranquila y responder lo que ellos sepan, como una evaluación de proceso (...)*. D2: P, 2.

*“(...) Pero siempre estoy tratando de buscar cosas nuevas, que sean fáciles para los chiquillos, para las distintas formas de aprendizajes que tienen ellos, tienes que pensar en todo eso antes de generar una evaluación, que vaya acorde con el objetivo, que también no perjudique a ninguno, sino que trate de responder a las variantes de ellos también.* D4: P, 4.

*“(...) También sí, mi asignatura me permite probar otras cosas, como la realización de maquetas por ejemplo, en ese sentido puedo jugar un poco más, alguna interrogación oral, obras de teatro por ejemplo que he tomado mucho, eso me permite más la asignatura de historia”.* E4: P, 6.

La docente de lenguaje, sin embargo, manifiesta ceñirse a la estructura impuesta por la institución, la que consiste principalmente en pruebas escritas, sin variabilidad, con un proceso previo desarrollado de la misma forma que la evaluación final.

*“La prueba escrita, nosotros en el colegio tenemos una estructura, siempre se estructuran de la misma forma, comprensión, preguntas de inferencia, preguntas literales, escritura...entonces los niños ya saben a qué se enfrentan, siempre se van a encontrar con la misma estructura con diferentes preguntas, o en el caso...como estoy en primero básico, con las letras”.* D3: P, 4.

*“Si, en lenguaje se preparan siempre para una prueba escrita, y hacemos varias guías también que son “me preparo para la prueba” pero son similares”.* D3: P, 6.

Para la académica la práctica evaluativa debe enfatizar el aprendizaje para todos y la diversidad del aula. Así, para dar el ejemplo, utiliza diferentes instrumentos al momento de evaluar sus cátedras.

*“(...) O sea, nosotros tenemos que hacer que todos aprendan, y el todos incluye todas las diferencias dentro del aula”. A: P, 12.*

*“(...) Si a los chiquillos les digo, miren a los alumnos...basándonos también en las inteligencias múltiples, que no todos vamos a responder bien, frente a un determinado instrumento, entonces nosotros tenemos que brindarles oportunidades a todos, entonces tienen por ejemplo: talleres, controles de lectura, presentaciones en grupo, pruebas individual, a veces las hago de a dos dependiendo de la cantidad de contenido, mira si cuando tú haces dos preguntas de un montón de contenido...los chiquillos aunque tengan los apuntes encima no te van a copiar...nada”. A: P, 16.*

### **Identificación de enfoques evaluativos**

Esta sub-categoría pretende reconocer las tendencias evaluativas en la práctica docente desde los discursos de los estudiantes, docentes y académico. En el caso de los estudiantes se rescatan las opiniones acerca de las tendencias o enfoques observados en sus inserciones al aula y lo recibido en las cátedras de la carrera. Por otra parte, en los docentes y académico, a través de la descripción que realizan de sus propias prácticas es posible identificar ciertas tendencias.

Los estudiantes cuentan que en la experiencia de la realidad de aula, vivida por cada uno, no es posible identificar la evaluación de proceso o metodologías más constructivistas al momento de aplicar la evaluación de aprendizajes.

*“(...) siempre es al final de un contenido, un libro, una prueba de materia o un trabajo. Nunca está el proceso, si lo está haciendo bien o lo está haciendo mal, es como más de observación...no sé, lo está haciendo bien pero puede mejorar en esto, pero no es una calificación. E5: P, 55.*

*“En mi realidad, el proceso que utilizan los profesores es más conductista, es con incentivos, que tienen que hacer esto, hacer esto otro y cuestionarios, entonces tampoco existen muchas... (...)”. E7: P, 56.*

En cuanto a lo vivenciado como estudiantes, al ser evaluados en las diferentes cátedras de su carrera, consideran la presencia de una evaluación predominantemente conductista.

*“Yo encuentro que la evaluación acá es súper conductista, de partida somos un curso muy numeroso, éramos ochenta personas en una sala, yo creo que ningún profesor es capaz de dominar en un 100%, ni pasarle los contenidos en un 100%.Entonces ahí hacía su clase súper conductista, además la clase se basaba en estar llamando la atención para que se callara el grupo de allá, que los de acá no tomaran el teléfono, de que nos calláramos, etc. Y después en la evaluación, no creo que un profesor vaya a tener la capacidad de realizar una pregunta en la que exprese la idea que uno tiene, en vez de revisar las alternativas, que va a poder revisar mucho más fácil ochenta pruebas, que estar dándose el tiempo de leerlas. Esto de ser el grupo tan numeroso se ven las consecuencias de una evaluación conductista”. E6: P, 63.*

Los docentes, en sus relatos, presentan nuevamente diferencias en las tendencias evaluativas con las cuales se sienten identificados.

En el caso de la docente de matemática, se observa mayor presencia de un enfoque cualitativo, enfatizando la evaluación de proceso, y consciente de la importancia de guiar el proceso de aprendizaje mediante evaluaciones formativas.

*“(...) Por lo tanto, se necesita la evaluación de proceso, pero se necesita una evaluación final, que si bien como está planteado el sistema es castigadora, pero por eso trato de hacer evaluaciones antes para no llegar a la evaluación de la unidad y darse cuenta que los contenidos no están bien”. D1: P, 8*

*“¿Cómo lo hago?, bueno comentaba que la formativa la realizo con las síntesis, y la observación y revisión que uno hace, en lo posible en la clase, de cada estudiante cómo avanza el proceso, y la final que generalmente son las pruebas de unidad”. D1: P, 26.*

En la docente de Ciencias Naturales su enfoque evaluativo es coincidente con la anterior, sintiendo más cercanía a los procesos cualitativos de enseñanza-aprendizaje, quitándole la presión de lo cuantificable, del trabajo por una nota.

*“En lo particular trato de no enfocarme en los números, de partida, siento que me relaciono más con lo cualitativo, creo que las notas...yo les digo a los niños...no se preocupen por las notas, preocúpense por ustedes mejorar, en qué están fallando, ver qué pueden mejorar, por ese lado yo me identifico más, más que por lo cuantitativo”. D2: P, 30.*

Para la docente de lenguaje, la discrepancia entre la concepción personal de la evaluación y lo establecido en la institución en la cual trabaja, se presenta en constante tensión. Hace esfuerzos por incorporar su enfoque al proceso, sin embargo, está limitada por la marcada presencia de lo cuantificable y la competencia por los resultados.

*“Yo soy más cercana al enfoque formativo que propone el ministerio de educación, más que lo cuantitativo, a pesar que uno está condicionado por lo que el colegio exige y por lo que ellos llevan haciendo hace años, entonces cuesta llegar con un enfoque distinto, que les rompa un poco los esquemas, pero cuesta mucho, yo lo trato de hacer a veces internamente en el aula, pero me limita eso, el colegio pide números, pide resultados” D3: P; 18.*

La situación con el docente de Ciencias Sociales es, de alguna manera, contradictoria. Aunque se reconoce y se identifica con un enfoque cuantitativo, en la descripción de su trabajo se presentan atisbos de una preocupación por el proceso y por la diversificación de instrumentos para atender a la diversidad de

aprendizajes. Es posible que su intención sea cuantificar o calificar cada proceso formativo evidenciado.

*“Yo creo que soy más cuantitativo, uno trata también hacer guías de aprendizaje mientras se va desarrollando el contenido, para ver cómo van y ver el esfuerzo de los chiquillos, entonces también trato de ir viendo de a poco cómo se van desempeñando en las clases. Si volvemos al tema del principio, de repente la prueba final no va a enmarcar todo lo que el chiquillo sabe, igual queda corto. Pero yo creo que soy más cuantitativo”. D4: 22.*

Desde el punto de vista del académico, y la formación universitaria en evaluación de aprendizajes, el énfasis se encuentra en la preocupación por atender la diversidad, en hacerse cargo de las diferencias en el aprendizaje, cuyo sello se evidencia en los egresados de esta carrera.

*“(…) pero sí hacemos mucho hincapié en que tenemos que atender esa diversidad, en que tenemos que hacernos cargo...y en qué tenemos que evaluar diferente. Hacemos mucho hincapié en eso, entonces los chicos nuestros fíjate tienen una...durante la formación y después cuando van a sus práctica, uno observa en ello que pueden marcar esas diferencias, y tienen el espíritu, la disponibilidad para hacerse cargo del todo el grupo, que no siempre es así”. A: P, 10.*

#### **4.1.3. Categoría 3: Estructuras que dificultan la práctica evaluativa.**

Esta categoría intenta dar cuenta de aquellas estructuras, que a través de los discursos, emergen como obstáculos para una práctica evaluativa consciente y eficaz. Se estructura mediante tres sub-categorías: Organización Institucional; Problemas del rol docente evaluativo; Consecuencias de la práctica evaluativa, las que en su conjunto representan las dificultades presentes en la realidad de aula.

## Organización Institucional

Consiste en la identificación de estructuras institucionales que afectan la práctica y las concepciones acerca de la evaluación de aprendizajes. Desde los estudiantes se manifiestan las tensiones con la malla curricular y las dificultades de contar con autonomía al momento de ejercer. En los docentes hay una marcada presencia de rigidez de estructuras institucionales en los establecimientos educacionales donde se desempeñan. Y en la académica los obstáculos se encuentran en los esfuerzos y tiempos que debe destinar para ser consecuente con la teoría que enseña.

La malla curricular de la carrera se presenta como una estructura desactualizada y sin sentido para los requerimientos de la realidad de aula, su foco está en la formación disciplinar de la mención escogida, dejando de lado la preparación pedagógica y el manejo de las otras menciones.

*“Sobre todo cuando tomamos las menciones, porque nosotros quedamos súper carentes en las otras asignaturas. Por ejemplo nosotros somos profesores básicos, pero si por ejemplo a mí me preguntan en ciencias yo soy nula, no se me ocurre como pasarle un contenido de ciencias a un niño, no así con la matemática que es el área donde yo tengo como más fortalezas (...)”.* E6: P, 4.

*“(...) Al final, nuestra malla curricular está básicamente centrada en lo que es teoría, pero en lo que respecta a la formación, al momento de poder desempeñarnos como profesores auténticos, en la didáctica en este caso, es súper pobre y partiendo por la escasa formación que hay con la ... eh... en este caso, dedicado solamente a una mención(...)”.*E7: P, 12.

*“(...) pero en término generales, en mi opinión de la carrera tanto en los contenidos que se pasan de repente no son coherentes, creo que uno se da cuenta que son cosas que no va a utilizar y van enfocados a veces hasta a otras carreras, por lo tanto no hace sentido(...)”.* E11: P, 62.

Los estudiantes no sólo sienten que están poco preparados para el ejercicio de la profesión en evaluación, sino también en la preparación disciplinar de las otras menciones. Este es un punto particular de esta carrera, debido a que son considerados profesores generalistas con el valor agregado de obtener alguna de las cuatro menciones.

También expresan las dificultades al momento de ejercer su profesión con respecto a las estructuras impuestas por los establecimientos educacionales.

*“(...) Por otro lado, siento que aun así, no sé qué tan efectivo sería que nosotros aprendiéramos eso, porque el colegio condiciona tanto eso que... da igual que yo por ejemplo esté aburrida de hacer pruebas de, en mi caso mi mención, hacer prueba para evaluar un libro, quiera hacer una disertación u otra cosa si el colegio no me lo va a permitir. Entonces, da lo mismo si yo quiera innovar tanto o sepa utilizar instrumentos para evaluar cierto contenido, si quien condiciona eso finalmente es el colegio, entonces... creo que es como interrelación al final que se genera eso. E11: P, 5.*

*“Es que desafortunadamente la vamos a tener, queramos o no queramos el modelo nos va a terminar moldeando a lo que necesita, no a lo que nosotros queramos crear, innovar...”. E1: P, 44.*

*“Si hay que ser bastantes realistas, yo creo que todos sabemos el panorama al que vamos”. E11: P, 46.*

*“No, es que el sistema te come”. E6: P; 47.*

*“Hay ciertas instancias en que uno va a poder moldear a su manera, creo que hay que aprender a ceder en cosas para poder tener nuestros momentos donde nosotros hagamos, que van a ser quizás mínimos, o quizás para algunos ni exista, donde podamos aplicar lo que nosotros de verdad queremos de los estudiantes(...)”. E11: P, 48.*

En los docentes el principal obstáculo se relaciona a la falta de tiempo para implementar metodologías nuevas y las estructuras establecidas por los colegios que no les permite innovar o llevar a la práctica metodologías más personalizadas.

*“(...) Ahora sí, uno tiene que consensuar en ese tema, porque en la teoría se planteaban muchas formas que son inviables para la sala de clases, por ejemplo una evaluación por habilidades donde van saliendo ramas tendría que estar un mes solamente analizando una prueba, y es imposible poder llevarlo a cabo menos con más de cuarenta niños(...). D1: P, 12.*

*“Sí, yo creo que en los colegios al pedir tanto papel se pierde el sentido real de lo que uno quiere hacer, porque a mí por ejemplo en la universidad era mucho laboratorio, experimentos, entonces la parte creativa en los colegios se ve limitada, porque tengo que cuadrarme con los contenidos y pasar materia para que los niños tengan el contenido en el cuaderno, sino de donde van a estudiar, entonces la parte creativa se ve suspendida. Eso me limita mucho, entonces por lo mismo me gusta la parte cualitativa, que ojalá aprendan de forma entretenida y que no los aburra. D2: P, 32.*

*“(...) pero eso a mí me ha complicado mucho en el colegio en que estoy, de poder implementar otro instrumento de evaluación, porque no están abiertos a eso, no el colegio sino los profesores (...)”.D3: P, 8.*

La cantidad de alumnos presentes en las cátedras y el tiempo que requiere para ser consecuente con su concepción personal de los procesos de aprendizajes, se presentan como el mayor obstáculo en las prácticas evaluativas de la académica responsable de esta enseñanza en la carrera.

*“(...) Yo tengo cursos completos, no de mención, entonces aquí son sesenta y cinco alumnos, setenta alumnos por curso, y en ese sentido es un trabajo enorme, pero yo tampoco quiero ser una persona que dice algo y hace lo otro, entonces, soy muy consecuente con mi discurso (...). A: P; 16.*

*“(...) Ese es mi planteamiento, pongo muchas notas en el semestre, que paso muy ocupada siempre, que estoy evaluando, que estoy corrigiendo, que estoy mandando*

*cosas que los alumnos me piden por correo, que estoy atendiendo muchas cosas a la vez(...)*". A: P, 18.

### **Problemas del rol docente evaluativo**

Esto comprende las problemáticas personales del rol docente en la práctica evaluativa, en cuanto a las responsabilidades inherentes al rol y a las dificultades presentes para cumplir con estas. Así como también, la importancia de ser un ejemplo en la práctica.

*"Y yo encuentro que el sistema si o si a uno se lo come, porque por ejemplo yo puedo tener muchas ganas cuando empiezo, y ver de que a un niño le cuesta y hacerle un material y dedicarme y esforzarme para que el niño aprenda. Pero después yo digo, cuando tenga treinta, cuarenta años, ¿tendré las mismas energías? Porque no es lo mismo, o sea yo ahora tengo 23, voy a salir con 24 años, voy a tener energía, me puedo acostar hasta las tantas y al otro día levantarme temprano. Pero después cuando tenga otras responsabilidades aparte, así como de mi vida fuera de la escuela y tenga más edad, no voy a tener la energía para eso, hay que ser realista". E6: P, 49.*

*"(...) Siento que no es la forma cargarle el tema a ellos del SIMCE, ellos no tienen la culpa, siempre le aviso dos semanas antes que les vienen a tomar el SIMCE pero nunca la responsabilidad es de ellos, siempre asumo que la responsabilidad es mía y el puntaje va a depender de cuánto aprenden y cuánto no aprenden (...)". D1: P, 30.*

*"(...) Los profesores piensan que cualquier otro instrumento va a ser mucho más difícil de aplicar, más trabajo para ellos y siempre uno está limitado de tiempo". D3: P, 8.*

En este aspecto es importante destacar que las formas de identificar las responsabilidades del rol docente evaluativo comprende la necesidad de entregar siempre más de su tiempo y energía para cumplir. Pero también como la oportunidad de confiar en el trabajo realizado y asumir la responsabilidad de los resultados. Otro aspecto es la intención de ser coherente con los discursos

utilizados para la enseñanza, eso significa ser un ejemplo en el hacer y en el actuar pedagógico.

*“(...) Entonces, yo diría que...te voy a hablar primero de lo particular, yo trabajo con los chicos con mi propio ejemplo, para mí sería muy fácil y muy rápido poner dos o tres notas en el semestre, me ahorraría como tú no te imaginas (...). A: P, 16.*

*“Claro, ellos están aprendiendo como hacerlo con sus estudiantes, y eso es lo mejor, uno no puede estar hablando una cosa y haciendo otra, porque esa incoherencia es lo que a los estudiantes les incomoda también (...). A: P, 24.*

### **Consecuencias de la práctica evaluativa**

Comprende el reconocimiento de las consecuencias generadas por imposiciones ministeriales y por prácticas evaluativas poco conscientes. De esta forma, aparece en abundancia los cuestionamientos hacia la aplicación de pruebas estandarizadas como SIMCE, como también los errores cometidos a consecuencia del desconocimiento o falta de tiempo y recursos en la práctica evaluativa del aula.

Con respecto al SIMCE, los discursos expresan principalmente el estrés innecesario generado tanto a los estudiantes como a los docentes.

*“(...) yo trabajo en una empresa que aplica pruebas SIMCE, como ensayos y es cada dos semanas, a niños de segundo básico que están nerviosos porque lo transforman en una nota. Yo llevo la media hora de la prueba y todos con dolor de guata que quieren salir y nerviosos que la nota, que esto le van a tomar el SIMCE y no sé qué, en segundo básico...yo siento que ese estrés es innecesario”. E11: P, 32.*

*“Claro, y además, dejando de lado los estudiantes, para el profesor también es estresante, porque resulta, por ejemplo el año pasado, la profesora me decía, es que a los niños les fue súper mal en los ensayos que hicimos y la Directora me está como retando porque no puede ser que a los niños les vaya tan mal y que cuando llegue la hora del SIMCE les vaya así de mal... y el reto me llega a mí (...).” E3: P, 35.*

Además, se considera que todos los estudiantes deben rendir de la misma forma, lo que conlleva que el establecimiento busque estrategias para estandarizar las habilidades.

*“Yo creo que al final estandariza como la habilidades de los estudiantes, siento que se presiona a todos a un mismo objetivo, siendo que se deja de lado todo lo demás, es como de cierta forma como hipócrita, porque es como ya medir las capacidades y no sé qué, siendo que por otro lado se busca no sé tenemos la ley SEP u otras estrategias que usan los docentes para que al final todos respondan la misma prueba y de cierta forma (...). E11: P, 32.*

También, SIMCE condiciona de tal forma la práctica evaluativa que no permite utilizar estrategias diferentes a la estandarización, provocando que los docentes sólo generen instrumentos a favor del entrenamiento.

*“(...) nosotros trabajamos con evaluaciones externas, entonces una vez por mes se hace una prueba que abarca todos los contenidos SIMCE, pero a la vez va relacionado y de la mano con los contenidos que voy pasando, entonces en ese sentido me he sentido muy apoyada porque ya se está generando otro tipo de evaluación que ayuda no sólo a cómo contesten sino también a la conducta que ellos tienen frente a una prueba. (...) saco problemas o ejercicios y se los doy de tarea para el fin de semana a los niños, y de esos problemas por lo menos uno o dos han aparecido en otras pruebas (...).” D2: P, 16.*

*“Es un factor bien limitante, por ejemplo nosotros en el segundo semestre partimos desde ya trabajando para eso. Ahí pierdo la instancia de evaluar de otra forma que no sea una prueba, porque el colegio me exige que hay que evaluar*

*con hoja de respuesta, por lo tanto la evaluación debe ser prueba escrita si o si, entonces uno comienza a trabajar en función de, no es que te lo digan literalmente, pero uno sabe que esperan de eso". D4: P, 14.*

Finalmente, esta prueba no arroja resultados reales de los aprendizajes, por el entrenamiento que conlleva.

*"A parte, que no entrega resultados reales porque donde los colegios preparan tanto a los niños...ya de partida uno ni siquiera sabe en lo van a estar falentes, porque no se mide realmente lo que es conocimiento, porque está ensayado (...)" E6: P, 34.*

Ahora, con respecto a las consecuencias que se generan en la propia práctica evaluativa interna de los establecimientos educacionales, se puede identificar aquellas relacionadas con la falta de conocimientos en el área.

*"Es un tema de preocupación, en mi caso no ha sido muy fácil porque entre los mismos profesores existen muchos errores de concepto, sobre todo con el tema de la evaluación, por momento de evaluación o por tipo de evaluación o por el agente que evalúa, se confunden, al planificar sobre todo, al planificar colocan cualquier tipo de evaluación que a veces no se condice con lo que se establece como objetivo, así que hay que pensar harto en ese punto. Todos tenemos distintos conceptos de lo que es la evaluación". D3: P, 2.*

*"No, es necesario mejorar esa situación, hace falta, porque uno va aprendiendo en la práctica y en eso puede generar consecuencias importantes para los alumnos". D4: P, 20.*

*"Por supuesto, cuanta frustración podemos causar en un alumno porque no sabemos hacer la pega, no sabemos evaluar. Yo uso este término en la sala, mira...en términos de justicia esto debiera ser así, porque ser justo es tan difícil como evaluar, y una cosa con la otra se relaciona (...)" A: P, 32.*

#### **4.1.4. Categoría 4: Fuentes de información y adquisición de conocimientos en evaluación de aprendizajes.**

Esta categoría identifica las diferentes fuentes que aportan en la formación y conocimiento acerca de la evaluación de aprendizajes en los diferentes informantes del estudio, estudiantes, docentes y académico. Con el fin de conocer y posteriormente comprender las forma en que construyen este concepto.

#### **Fuentes que aportan a la formación en evaluación de aprendizajes de los estudiantes.**

En los estudiantes es posible reconocer fuentes provenientes principalmente de las prácticas con inserción al aula realizadas durante toda la carrera, reconocen que fundamentalmente repiten lo observado en los profesores con los cuales se relacionan en los colegios.

*“Nuestro mayor conocimiento, al menos en mi caso personal, y siento que es el general de la carrera, se da por repetición. Nosotros todos los semestres, desde que entramos, digamos los 10 semestres estamos realizando prácticas de observación, donde somos una ayuda para el profesor y muchas veces este nos dice revísenme pruebas, o estamos presentes el día de la prueba. Entonces estamos constantemente tomando las pruebas que ya se aplican en los colegios, entonces cuando te toca en una clase, ya te dicen haga una prueba o te pasan el formato del colegio, que a mí me pasó el año pasado, o simplemente tu imitas lo que viste que hizo el profesor guía”. E1: P, 21.*

*“O el profe le dice a uno, así como ya...hay que hacer una prueba ¿por qué no la haces tú?, pero tiene que tener un ítem de verdadero o falso, por ejemplo, de términos pareados y un crucigrama y sería...pero a uno no se le ocurre (...)”. E6: P, 22.*

La siguiente fuente se relaciona con la forma en que fueron evaluados en la enseñanza media y básica.

*“Yo creo que la noción que tenemos todos de cómo se hace una evaluación, es como a nosotros nos evaluaron en la media, en la básica, ya me acuerdo que hacían esto ya”. E4: P, 18.*

Otra fuente es la que aparece entre las relaciones interpersonales con sus pares, sus compañeras de lenguaje, que como se muestra anteriormente habrían abordado la temática dentro de su mención, bajo el criterio personal del académico a cargo.

*“Si, yo lo que aprendí de hecho fue por mis compañeras de lenguaje, que me enseñaban lo que ellas habían pasado en su ramo, pero matemática nunca”. E6: P, 24.*

### **Fuentes que aportan a la formación en evaluación de aprendizajes de los docentes.**

Los docentes identifican como la principal fuente de información el mismo ejercicio profesional, vale decir que aprenden en la práctica a través de ensayo y error. Junto con ello están constantemente investigando a través de internet, y apoyándose entre colegas.

*“(…) Por lo tanto la evaluación al final ha sido un proceso desde lo que es netamente la práctica, y cómo la teoría la llevo a la práctica, pero no de la formación inicial”. D1: P, 12.*

*“(…) Lo he ido aprendiendo en el trabajo, en el medio donde uno se ve inserto (…)”. D4: P, 16.*

*“Utilizo mucho internet, y lo otro que me ha servido es tener familiares profesores, también viendo diferentes tipos de evaluación, y con mis compañeros que están trabajando en distintos colegios nos colaboramos para facilitarnos material”. D2: P, 24.*

Algunos consideran que la observación en las prácticas profesionales durante su formación, fue importante para la adquisición de conocimientos en el tema.

*“Si yo creo, por ejemplo a mí me marcó formas de evaluar de profesores que tenía en la práctica, entonces habían cosas que yo decía voy a hacer esto o yo nunca voy a hacer esto (...)”. D1: P, 14.*

### **Fuentes que aportan a la formación en evaluación de aprendizajes de académico.**

En el caso de la académica, sus principales fuentes comprenden la experiencia profesional a través de los años y la constante necesidad de actualización y perfeccionamiento.

*“Mira, yo creo que nosotros, a medida que va avanzando en esto de la formación, también uno va adquiriendo más experiencia y también uno se va alineando a los requerimientos del entorno, en cuanto por ejemplo, estándares para la formación inicial, los planes y programas, el enfatizar el desarrollo de habilidades en los niños, que evaluamos eso y no evaluamos la actividad como se suele hacer (...)”. A: P, 16.*

*“(...) Este tema de la educación permanente para el profesor, la formación continua, es vital, yo les digo a los estudiantes ustedes aquí van a salir haciendo a lo mejor el 50% de lo que va a necesitar en su carrera, usted podría estudiar 15 años pedagogía básica y va a salir a trabajar, y va tener que estudiar, perfeccionarse, actualizarse, porque cada vez las cosas van cambiando (...)”. A: P, 32.*

## 4.2. RELACIÓN E INTEGRACIÓN DE CATEGORÍAS

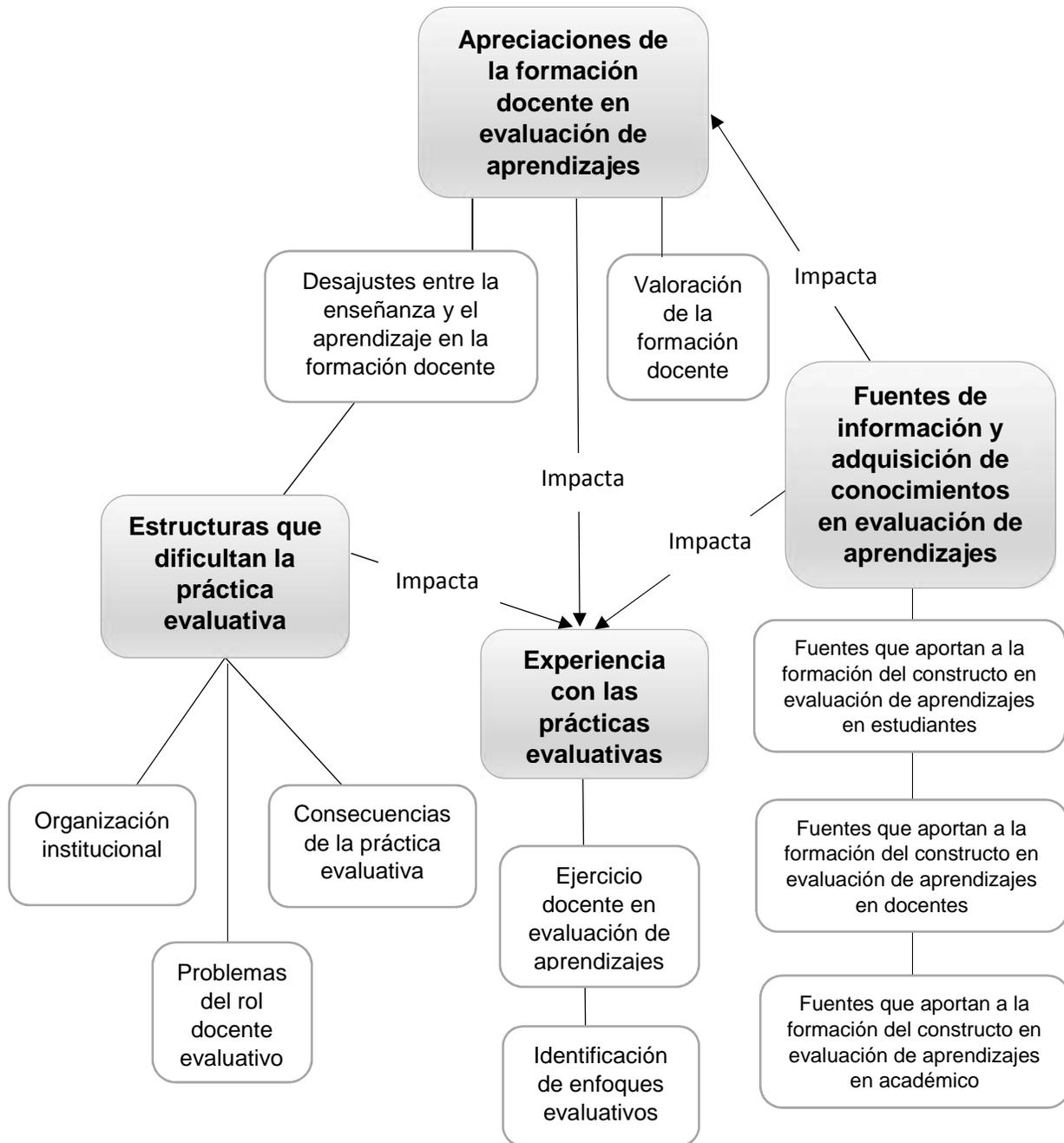


Figura 2: Relación de Categorías: Muestra las cuatro categorías construidas con sus respectivas sub-categorías. Y se configura las relaciones existentes entre ellas que permiten integrar los datos.

En un análisis más profundo de las relaciones categoriales obtenidas, pretendo acercarme a dar respuesta a la pregunta que guía esta investigación ¿Cómo construyen el concepto de evaluación de aprendizajes los estudiantes y docentes en ejercicio egresados de Educación General Básica de la Universidad Católica del Maule, en relación al paradigma propuesto por el Ministerio de Educación? A su vez, develar la problemática central que emerge de los resultados expuestos.

La relación de categorías muestra los vínculos teóricos establecidos. Se puede apreciar que las categorías 1 (apreciación de la formación docente en evaluación de aprendizajes), 3 (estructuras que dificultan la práctica evaluativa) y 4 (fuentes de información y adquisición de conocimientos en evaluación de aprendizajes), impactan principalmente en la categoría 2 (experiencia con las prácticas evaluativas). Esto evidencia la importancia del hacer docente en la temática de evaluación de aprendizajes. El conocer los procesos de construcción de estudiantes y docentes, finalmente permiten comprender la práctica misma y sus consecuencias en el aula.

Desde este punto de vista, un fenómeno importante de destacar es la realidad de la práctica evaluativa en aula. Los resultados aquí expuestos dejan en evidencia que los conocimientos en evaluación de aprendizajes se adquieren en la práctica misma de la profesión, esto produce consecuencias importantes para los alumnos. El desconocimiento y el poco interés o acceso a perfeccionamientos específicos del área, han permitido que el ensayo y error sea la principal fuente de aprendizaje de los docentes.

*“(...) Lo he ido aprendiendo en el trabajo, en el medio donde uno se ve inserto. No sé, si uno hace una prueba escrita que no dio los resultados que esperaba, tuvimos muchos rojos de repente, pienso en evaluar de otra forma, ahí uno ve otro mecanismo de evaluación. Entonces, la misma práctica a uno lo lleva a ir mejorando día a día”. D4: P, 16.*

*“(...) Principalmente yo le he ido adquiriendo en el trabajo, con la experiencia, buscando otros instrumentos, como confeccionar distintas pruebas, sólo investigando”. D3: P, 14.*

Este tipo de práctica genera, en gran medida, que los estudiantes sientan la evaluación cómo injusta o cómo un castigo, en lugar de entenderla cómo un proceso de apoyo del aprendizaje. Junto con ello, modelos evaluativos impuestos en nuestro sistema educativo actual, como SIMCE, han colaborado en la formación y asimilación de un paradigma evaluativo centrado en el entrenamiento y el énfasis en los resultados cuantitativos, para validar a las personas o a las instituciones.

*“Si al final mide como les va al colegio, entonces finalmente el colegio de enfoca, o sea tiene que irle bien a los niños para que los colegios queden bien”. E12: P, 31.*

*“Aunque el colegio no lo pide literalmente, todos están predispuestos a trabajar en función al SIMCE (...)”. D3: P, 12.*

Este panorama, sumado al poco conocimiento que han adquirido los docentes durante su formación, genera desinformación, inseguridad y contradicciones al momento de decidir por prácticas evaluativas en el aula. Los docentes muchas veces no saben cómo llevar la teoría a la práctica, se encuentran con una serie de limitantes institucionales, y finalmente terminan haciendo lo que el sistema te permite.

*“(...) entonces, eso igual para el profesor es fome, y tu planificas que vas a pasar tales contenidos o vas hacer ciertas actividades y al final con el SIMCE todo eso queda de lado”. E3: P, 35.*

*“(...) Y también, lo que propone el Ministerio, propone una cosa pero uno termina haciendo otra porque lamentablemente todo va llevando a ese lado”. E7: P, 56.*

*“(...) Entonces al momento de tener que cumplir, en el primer colegio en el que yo trabajé estaba como la pauta de todo lo que tenía que hacer, había que hacer una prueba de*

*unidad, había que hacer una guía y aparte había que hacer otra cosa, entonces no tuve mucha libertad en ver qué es lo que yo quería hacer. Después cuando llegué al colegio que estoy ahora, como habían muchas notas tenía que ver de acuerdo al contenido”. D1: P, 14.*

*“Yo creo que sí, al principio fue una dificultad, fue tema porque primero adaptarse a lo que el colegio propone, porque el colegio tiene toda un instructivo donde se especifican las habilidades para darle a conocer a los apoderados qué es lo que se está evaluando (...)”. D2: P, 4.*

Desde la formación docente y sus dificultades, expuestas en la categoría 1, se evidencia la necesidad de generar relaciones coherentes entre lo que se enseña o se pretende enseñar, y lo que realmente aprenden los estudiantes, futuros docentes encargados de formar a las nuevas generaciones. Las opiniones evidenciadas en el discurso de la académica a cargo de la temática en la carrera, muestran seguridad en lo que se está impartiendo y un énfasis muy marcado en cuanto a la buena calidad de esta formación en la diversidad de aula.

*“(...) Entonces esto es muy relevante para la continuidad de la clase, para la próxima clase si tú te das cuenta que no entendieron, que no lo lograron, que la mayoría del curso tiene debilidades, tú tienes que volver con otra estrategia, nunca la misma, para que ellos puedan aprender. Yo creo que ahí es donde nosotros notamos la formación de esta Universidad”. A: P, 34.*

Sin embargo, tanto estudiantes en formación, como docentes en ejercicio, manifiestan no sentirse preparados para la práctica evaluativa, y reconocen la escasa formación que recibieron, por lo general, muy a criterio del académico y su interés para abordar el tema, evidenciando diferencias incluso entre estudiantes de la misma generación pero diferente mención, como se describe en la sub-categoría relacionada a los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje en la formación docente. Esto permite entender el fenómeno presente en la formación

de la carrera y relacionarlos a las estructuras que dificultan la práctica evaluativa, categoría 3.

En vista que, en este estudio se entiende la etapa de formación docente como la responsable fundamental de formar a los futuros docentes en aspectos pedagógicos y no sólo disciplinarios, como la evaluación de aprendizajes, parece plausible comprender que lo que sucede en este proceso repercute posteriormente en las prácticas evaluativas, generando estructuras que dificultan su aplicación.

Por una parte, la organización institucional que impone, moldea y delimita las formas en se lleva a cabo la práctica de evaluación de aprendizajes, se posibilita gracias al desconocimiento e inseguridades de los docentes que no fueron formados en esta temática, provocando que, los mismos establecimientos educacionales que acogen a estos egresados sean los principales formadores e instauradores de paradigmas y enfoques convenientes desde una perspectiva institucional, y muchas veces no centrada en el aprendizaje significativo y auténtico del estudiante, sino en pos de resultados cuantificables y comparables.

También, en cuanto al rol docente evaluativo, los problemas se generan a partir de las mismas estructuras institucionales y la falta de experticia en la temática evaluativa, puesto que, por una parte suelen relacionar una evaluación auténtica con más tiempo de dedicación individual a cada alumno, o bien, con instrumentos evaluativos que no son aceptados en los establecimientos educacionales tradicionales. Situación que disminuiría de contar con una formación profunda en evaluación de aprendizajes y sus metodologías de uso en el aula.

Y con respecto a las consecuencias de la práctica evaluativa, éstas se presentan principalmente, y nuevamente, por el desconocimiento docente en evaluación de aprendizajes. En este sentido, la formación docente no entrega las suficientes herramientas para definir un buen criterio de evaluación, que no condicione a los alumnos a la memorización o a la estandarización. Finalmente, lo que está en juego es el aprendizaje y las concepciones de mundo de las nuevas generaciones, que constituyen la sociedad que vendrá.

La categoría 4 constituye las distintas fuentes que aparecen en los discursos como formadoras de conocimiento en evaluación de aprendizajes, en los distintos informantes del estudio. El conocer en detalle estas fuentes permite comprender el real impacto de la formación docente y las dificultades para llevar a cabo la práctica evaluativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta categoría impacta directamente en la apreciación de la formación docente en evaluación de aprendizajes (categoría 1), ya que estudiantes, docentes y académico mencionan que la etapa de formación de la profesión no fue determinante en el conocimiento adquirido en esta materia. Como también impacta en la categoría 2, experiencia con las prácticas evaluativas, puesto que, al no ser la formación docente la principal fuente de información, los docentes deben buscar con sus propios medios y apreciaciones, la mejor forma de aplicar una evaluación en aula. Perspectiva que varía según: el colegio en el cual trabaja, la capacidad de perfeccionamiento, el reconocimiento de la importancia de la evaluación de aprendizajes en el proceso de aprendizaje de un alumno, en el reconocimiento de las consecuencias de evaluar incorrectamente, entre otros.

De esta forma, el reconocer los enfoques evaluativos presentes en las prácticas docentes y en las concepciones personales de cada sujeto, se transforma en una tarea dificultosa, cuyos resultados se muestran ambiguos y diversos. Según el corpus de resultados emanado de los discursos, los estudiantes reconocen ser formados bajo una perspectiva predominantemente conductista, además de observar en las prácticas de aula la misma dinámica. También manifiestan no sentirse satisfechos o de acuerdo con este tipo de evaluación, que sólo permite la memorización y la repetición, no obstante, el sistema educativo y sus estructuras son tan potentes, que aunque quisieran cambiarlo no podrían. Por lo tanto, su destino es adaptarse a este enfoque conductista, utilizado exclusivamente para verificar aprendizajes al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, consecuente a la función social de la evaluación, muy arraigada en docentes y estudiantes (Bolívar, 2000).

En los docentes se proyecta aún más ambigüedad, ya que cada uno conforma su propia imagen con respecto a la evaluación según las experiencias vividas en el ejercicio de su profesión. De esta manera, para algunos un sistema conductista tradicional es adecuado para lograr los aprendizajes, para otros no lo es tanto, aunque están obligados a aplicar lo que el sistema les impone, sobrepasando toda concepción personal con respecto a la evaluación de aprendizajes.

Entonces, el enfoque evaluativo propuesto por el Ministerio de Educación, fundamentado anteriormente en el marco de antecedentes de esta investigación, cuyo horizonte es potenciar una evaluación de aprendizajes centrada en los alumnos, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con un foco claramente constructivista, se reconoce bastante lejano a las prácticas evaluativas que están sucediendo en el aula.

Ahora, con respecto a uno de los objetivos planteados, identificar los procesos de construcción del concepto de evaluación de aprendizajes en los estudiantes de Educación General Básica de la Universidad Católica del Maule, se puede establecer que este proceso se fundamenta principalmente en agentes externos a la propia formación docente dentro de la carrera. El concepto de evaluación de aprendizajes que adquieren, se produce por repetición de prácticas observadas en las inserciones a aula. También, se reconoce la utilización de prácticas vividas en su experiencia como estudiantes, tanto en enseñanza básica y enseñanza media, lo que evidencia una tendencia a la reproducción de prácticas históricas, muchas veces descontextualizadas a la realidad de aula actual. Otro aspecto, es la imitación de las formas en que ellos son evaluados en esta etapa, porque, aunque hacen la reflexión acerca de lo inconsecuente que resulta la práctica conductista y memorística de la evaluación para el aprendizaje significativo, reconocen también que el sistema no permite hacer otra cosa; por lo tanto, reconstruyen este paradigma para ser aplicado durante su ejercicio docente.

Por último, cuando ya están pronto a egresar, identifican la carencia de esta formación evaluativa que tendrán que aplicar en aula, y reconocen que dentro de las cuatro menciones que imparte esta carrera, existen diferencias en esta misma

formación, puesto que los estudiantes de lenguaje han transmitido a sus compañeros los conocimientos adquiridos por algún docente que tuvo la disposición e interés de enseñar algo acerca de evaluación de aprendizajes.

Con respecto a la identificación de los procesos de construcción del concepto de evaluación de aprendizajes en los docentes, se puede establecer que el principal formador en esta temática es la misma práctica diaria en el aula, generando el constructo mediante ensayo y error con los estudiantes, descubriendo de esta forma cuál es el método o el enfoque que les entrega mejores resultados. El problema es, que sólo se considera la perspectiva del docente y su propia formación de constructos y técnicas evaluativas, pero se deja de lado las consecuencias que este proceso puede presentar en los estudiantes, finalmente son ellos los que reproducirán las mismas visiones y enfoques que están recibiendo a diario en el actual sistema educativo. Por otro lado, se evidencia una necesidad de estar constantemente investigando, por diversos medios, acerca de instrumentos o técnicas evaluativas que les puedan ser útil en su práctica diaria, aparecen los navegadores de internet como un apoyo permanente en esta labor, así como también la colaboración entregada y recibida dentro de los mismos colegas.

Escasa relevancia ha tenido la formación docente para este grupo, ya que no consideran que les haya formado en evaluación de aprendizajes, sino que, y en concordancia a los estudiantes, presentan la etapa de inserción al aula o prácticas profesionales con mayor influencia al momento de conocer prácticas evaluativas. Coincidente a los resultados expuestos por Ávalos y Sotomayor (2012) que indican que la totalidad de las prácticas usuales de los profesores en ejercicio se presentan mayormente influenciadas y desarrolladas una vez que finalizan su formación inicial, siendo las etapas de mayor aporte para su desempeño la formación continua y la experiencia.

Otro de los objetivos planteados tiene relación con conocer las concepciones y prácticas evaluativas de los académicos que abordan la temática de evaluación de aprendizajes en las cuatro menciones de Educación General Básica, esto con el

fin de poder generar relaciones y comparaciones con los datos obtenidos por los estudiantes y docentes. Al momento del estudio de campo se pudo constatar que existe sólo una académica que aborda esta temática, dentro de muchos otros contenidos relacionados con aspectos pedagógicos, en un ramo de plan común el primer año de carrera, con alrededor de 70 alumnos por generación.

En cuanto a las concepciones se puede mencionar que su discurso es marcadamente inclusivo, dando mucho énfasis a la importancia de considerar la diversidad en el aula, y a la utilización de diferentes métodos y estrategias que puedan ayudar a considerar todos los estilos de aprendizajes presente en una sala de clases. De esta forma, se puede establecer que, según su relato, existe mayor cercanía a una concepción de la evaluación de aprendizajes más comprensiva, cercana a la dimensión crítica/reflexiva expuesta por Santo Guerra (1996).

También, siendo consecuente, manifiesta una práctica evaluativa consiente de estos procesos, por esta razón realiza múltiples formas e instrumentos de evaluación en sus clases. A pesar de cuantificar cada una de ellas, es posible reconocer el esfuerzo por diversificar el instrumento y entregar el máximo de oportunidades para el aprendizaje. Sin embargo, esto no necesariamente implica aprendizaje significativo, puesto que en este ramo son muchos los contenidos que debe abordar, que finalmente sólo se logran de forma superficial y parcelada.

Una de las categorías antes descritas, experiencia con las prácticas evaluativas, permitió identificar tendencias o enfoques evaluativos en cada uno de los sujetos del estudio. Y como esta investigación se trata de un estudio comparativo entre estudiantes y docentes egresados de la misma carrera, es importante identificar primero la tendencia, enfoque o dimensión evaluativa presente en ellos y comparar ambos resultados.

Sin embargo, el estudio de campo ha demostrado que no es posible encasillar a los estudiantes o docentes en un enfoque determinado, no sólo porque las posibilidades de enfoques mixtos son altas, sino también porque se aprecia una tensión importante entre las concepciones o tendencias evaluativas y la práctica propiamente tal. En ambos casos reconocen sentirse más cercanos a una

dimensión de la evaluación como comprensión, según Santos Guerra (1996), con énfasis en una función pedagógica, como indica Bolívar (2000), relevando la evaluación de proceso, donde ésta se transforma en un instrumento de conocimiento y en una base para la toma de decisiones. No obstante, tanto estudiantes como docentes, manifiestan también sentirse impedidos de llevar este enfoque a la práctica, por diferentes obstáculos mencionados anteriormente, siendo uno de los más destacables las imposiciones estructurales del sistema educativo, especialmente manifestado en la organización institucional de los establecimientos educacionales. Esto evidencia una reproducción consciente del sistema, ya que a pesar de comprender las consecuencias de la evaluación de aprendizajes solamente técnica/positivista, que utiliza mecanismos de poder que ejerce el profesor o la institución y centrada exclusivamente en los resultados y calificaciones, continuamos repitiendo y colaborando a la histórica reproducción del control a través de la evaluación.

Desde esta perspectiva, y respondiendo a uno de los objetivos de este estudio, comparar los constructos del concepto de evaluación de aprendizajes de estudiantes y docentes en ejercicio egresados de la carrera de Educación General Básica con el enfoque propuesto por el Ministerio de Educación, es posible reconocer la incongruencia entre lo declarado en las Bases Curriculares con sus orientaciones acerca de la evaluación de aprendizajes, y la práctica diaria de estos docentes en el aula. Como se menciona en los antecedentes empíricos, la propuesta del Ministerio de Educación denominada "Evaluación Para el Aprendizaje" se basa en un concepto amplio de lo que significa evaluar, cuyo centro es el proceso y el establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los alumnos a partir de lo que ellos producen en sus trabajos, actuaciones e interacciones en clases (Constenla, 2007). La función de la evaluación sería entonces, entregar herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje y el docente es concebido como un guía en este proceso.

Esta propuesta declarada desde el año 2006 con los mapas de progreso, en diez años no ha logrado instalarse en el aula, aun cuando es parte de las concepciones

de estudiantes en formación y docentes en ejercicio. Esto producto de las desarticulaciones provenientes del sistema ministerial de educación. Por una parte, se busca potenciar un sistema de enseñanza inclusivo, crítico y constructivista, pero a su vez se ha fomentado en demasía los resultados estandarizados que conllevan a categorizar y evaluar instituciones según su desempeño.

De esta forma, y dando respuesta a la pregunta de investigación, los constructos de estudiantes y docentes egresados de esta carrera acerca de la evaluación de aprendizajes, son posible de relacionar al enfoque propuesto por el Ministerio de Educación, en cuanto a que consideran que la evaluación es importante y es parte de la planificación efectiva, que debe centrarse en cómo aprenden los estudiantes, que es fundamental en la actividad de aula, que debe ser una destreza profesional docente, que genera impacto emocional, que ayuda a saber cómo mejorar y que debe reconocer todos los logros. No obstante, son las imposiciones ministeriales que influyen en las decisiones institucionales las que no permitirían llevar este enfoque a la práctica, quedando limitada a simples orientaciones y sugerencias para los docentes, las que finalmente no logran concretarse.

## CONCLUSIONES

Uno de los alcances fundamentales de la presente investigación cualitativa tiene relación con la búsqueda de conocimiento, interpretación y, en lo posible, transformación de la realidad. Desde este punto de vista, busca ser un aporte en el ámbito educativo, especialmente en el área de la formación docente en evaluación de aprendizajes, puesto que se considera esta etapa como fundamental para lograr transformaciones en el sistema. Es a partir de las concepciones y construcciones sociales adquiridas por las generaciones que se encuentran en formación, que se podrán generar reproducciones de un sistema diferente, con mayor comprensión de la relación entre evaluación y proceso efectivo de aprendizajes. Un sistema que mire al estudiante como la pieza central del proceso, que potencie su autonomía para construir una comprensión del mundo y para participar activamente de la sociedad, además de desarrollar facultades para acceder al conocimiento en forma autónoma y proseguir con éxito las etapas posteriores de formación.

Esta investigación abre un espacio para comprender la forma en que se construye, en términos sociales y culturales, la evaluación de aprendizajes en nuestro sistema educativo actual. Considerando que un constructo social, en este estudio entendido como el concepto de evaluación de aprendizajes, es una entidad institucionalizada construida por los sujetos pertenecientes a una sociedad particular que acuerdan consciente o inconscientemente ciertas reglas establecidas a través de la misma interacción social. Entonces, tanto estudiantes como docentes han construido este concepto a partir de la interacción con otros significativos, los que, como muestran los resultados, no tienen relación con la formación docente de esta universidad, sino con la experiencia directa con la práctica evaluativa. Esto se presenta como una de las problemáticas más relevantes de destacar del corpus de datos obtenidos, por las consecuencias asociadas mencionadas con anterioridad. Que los estudiantes de esta carrera logren comprender las implicancias de una evaluación de aprendizajes una vez que se encuentran en ejercicio profesional, devela la necesidad imperante de

considerar cambios sustantivos en el sistema actual de formación docente. En esta universidad en particular, es necesario re-establecer las prioridades de la malla curricular vigente, dando espacios para la enseñanza en evaluación de aprendizajes de una forma planificada y ordenada, y que deje de estar sujeta a los criterios y disposiciones personales de algún académico que detecte fortuitamente la necesidad.

Junto con lo anterior, es importante develar las contradicciones que surgen en los discursos de la académica y los estudiantes con respecto a la enseñanza en evaluación de aprendizajes en la carrera. Para los estudiantes existe escasa preparación en el área durante los años de formación. Los constructos que forman, a partir de las evaluaciones que ellos reciben en los diferentes cursos de la carrera, se relacionan más a un enfoque conductista y memorístico, centrados exclusivamente en los contenidos. A su vez, mencionan que la única metodología utilizada para conocer acerca de la evaluación fue una disertación a cargo sólo de un grupo de estudiantes, donde no se abordó en profundidad. Por su parte, la académica menciona dar bastante énfasis al tema de la evaluación de aprendizajes, especialmente aquella que involucra la diversidad de aprendizajes en el aula. Siente que con su ejemplo logra instaurar en los estudiantes un sello particular de preocupación por el logro de aprendizajes significativos de todos los alumnos, y que la utilización de diversos métodos evaluativos ayudaría a lograrlo. Sin embargo, esta seguridad puede presentarse como un obstáculo para lograr la transformación hacia una visión de la evaluación de aprendizajes como un tema fundamental de la planificación de la malla curricular. No basta con acercarse al tema desde las creencias de los académicos, es necesario apoderarse de la dimensión evaluativa que la carrera desea formar y establecer lineamientos para su concreción.

Otros de los fenómenos develados en el proceso de interpretación de los datos, tiene relación con las contradicciones propias del sistema educativo ministerial. La “evaluación para el aprendizaje” y las orientaciones expuestas en las Bases Curriculares son un avance positivo para el logro de una utilización consciente e

informada de la evaluación de aprendizajes en el aula. Sin embargo, esta visión se ve empañada con la potente dimensión técnica/positivista (Santos Guerra, 1996) de la prueba SIMCE, no por tratarse de una evaluación estandarizada, ni por criticar la estructura, validez o confiabilidad del instrumento, sino por las consecuencias de la publicación de resultados hacia los establecimientos educacionales, y a partir de ahí, hacia los docentes y alumnos.

Este desajuste del sistema ha generado consecuencias importantes en la práctica evaluativa del aula, porque como se ha señalado anteriormente, los docentes se sienten obligados a aplicar métodos, estrategias e instrumentos evaluativos en función a las habilidades medidas en el SIMCE, lo que arrastra desigualdad, injusticias y control hacia los estudiantes, en vista que aquellos que no logran la meta esperada son desechados del sistema. Finalmente, aunque si existan objetivos positivos con la aplicación de estas pruebas estandarizadas, su uso ha generado una presión innecesaria en los establecimientos educacionales, la que se ha traspasado al docente y al alumno, siendo este último el más perjudicado.

Así, la dimensión crítica y comprensiva de la evaluación, o la “evaluación para el aprendizaje” propuesta por el Ministerio de Educación queda subordinada a las imposiciones de este tipo de evaluación más técnica, esto por la capacidad de entregar resultados comparables, asociados a premios o castigos.

De esta forma, y prácticamente de forma inconsciente, este fenómeno ha generado un modelo que se ha ido validando en los establecimientos educacionales, provocando cambios en las prioridades del proceso enseñanza-aprendizaje, entendiéndose que los buenos resultados en SIMCE se relacionan a la alta calidad de los aprendizajes. Bajo esta premisa, los mismos establecimientos educacionales han moldeado a sus docentes, especialmente cuando comienzan en su profesión, para trabajar hacia este tipo de resultados. Por esta razón, algunos docentes sienten que, a pesar de sus concepciones personales acerca de la enseñanza, el sistema no les permitirá arriesgar en otro tipo de evaluación alejada de las habilidades impuestas en esta prueba, ya consideradas como las más importantes para el logro de una educación de calidad. Esta visión se ha

institucionalizado, y estas instituciones implican historicidad, de la cual son producto y también implican control del comportamiento humano estableciendo pautas de conductas (Berger y Luckmann, 1999). En este sentido, las estructuras de los colegios son un obstáculo para la formación de sujetos autónomos, críticos y reflexivos hacia su mundo social, al no permitir el desarrollo de la “evaluación para el aprendizaje”, asociada a una dimensión crítica/reflexiva.

Si bien esta investigación de cierta forma intenta relevar la importancia de considerar en las prácticas de aula la “evaluación para el aprendizaje”, y abrir un espacio para la aplicación de una dimensión más comprensiva, crítica, inclusiva y auténtica de la evaluación, no busca relegar o eliminar del sistema la evaluación técnica tradicional. Lo importante es que ninguna de ellas esté subordinada la otra, y que el sistema pueda dar la libertad de utilizar la dimensión que más se ajuste al contexto, a los estudiantes, al contenido, al aprendizaje auténtico y significativo. Porque finalmente, el deber de la educación, como lo establece nuestra actual Ley General de Educación, es alcanzar un desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Lo que no se lograría sólo desde una visión técnica/positivista de la enseñanza. Es importante también contribuir a que las personas puedan conducir su vida en forma plena, convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, cuyo desarrollo es posible a través de la relegada función ética de la evaluación.

En cuanto a las limitaciones, estas se presentan en relación al tipo de estudio de esta investigación. Al tratarse de un estudio de caso único instrumental es posible generar datos y discusión de resultados de un alto nivel de análisis, pero que se pueden entender sólo en el contexto particular del estudio. No es ciento por ciento posible generalizar estos resultados a una realidad mayor, como sería la formación docente en evaluación de aprendizajes a nivel nacional. En este sentido, es importante proyectar esta investigación como el punto de inicio de otras posteriores que pudiesen incorporar un aporte estadístico cuantitativo para lograr esta generalización.

## BIBLIOGRAFÍA

**Aylwin, P. y Peña, P.** (2011). La certificación de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los egresados de las carreras de pedagogía: elementos para su contextualización. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 41(2), 13-35.

**Avalos, B.** (2002). La Formación Docente Continua Discusiones y Consensos. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 2 (4), 3-11.

**Avalos, B.** (2003). La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. En C. Cox (Ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

**Ávalos, B.** (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti (Comp.) *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

**Ávalos, B y Sotomayor, C.** (2011). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educativa*, 51(1), 77-95.

**Berger, P. y Luckmann, T.** (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores S.A.

**Bolívar, A.** (1999): La evaluación del currículum: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias, en Escudero (ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Síntesis.

**Bolívar, A.** (2000). La mejora de los procesos de evaluación. Disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/DOEEva.rtf>

**Bolívar, A.** (2002). *La Evaluación de Valores y Actitudes*. Madrid: Anaya S.A.

**Canales, M.** (2006). *Metodología de la Investigación Social. Introducción a los Oficios*. Santiago, Chile: LOM ediciones.

**Celman, S.** (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En Camilloni, A. et al (comp). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós Educador.

**CINDA** (2014). *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la Educación Superior*. Santiago, Chile: Ediciones e Impresiones Copygraph.

**Colegio de Profesores de Chile, AG.** (2013). *Las nuevas bases curriculares y programas de estudios del sistema escolar chileno: una mirada crítica*. Manuscrito no publicado, Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores de Chile, Santiago, Chile.

**Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación** (2006). *Informe final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Santiago, Chile.

**Constenla, J.** (2007). *Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en la práctica en el aula*. Ponencia en Seminario-taller regional por la calidad de la educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Ministerio de Educación, Chile.

**Delgado, J. y Gutiérrez, J.** (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: SÍNTESIS S.A.

**Delors, J.** (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la Unesco, pp. 91-103.

**Eisner, E.** (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós.

**Escudero, T.** (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 9.

**Espinoza, O.** (2014). Cambios recientes al curriculum escolar: problemáticas e interrogantes. En *Notas para Educación*, N°18. Santiago, Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE.

**Flórez, M. T.** (s.f.). *Evaluación de aprendizajes, un cambio de enfoque*. Recuperado el 26 de noviembre de 2015 de [https://fdiezsolar.wikispaces.com/file/view/Ev+Aprendizajes+\(Cambio\).pdf](https://fdiezsolar.wikispaces.com/file/view/Ev+Aprendizajes+(Cambio).pdf)

**Gargallo, B.** (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y sus influencias sobre los modos de aprender de sus estudiantes. En *Revista Española de Pedagogía*, año LXVI, nº 241, pp. 425-446.

**González, R. y González, V.** (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, pp.1-14.

**Himmel, E.** (2003). Evaluación de aprendizajes en la Educación Superior: Una reflexión necesaria. *Revista Pensamiento Educativo*, 33, pp.199-211.

**Imbernón, F.** (1993). Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica], Vol. 20, pp. 5-7.

**Jáuregui, R., Carrasco, L. y Montes, I.** (2004). Evaluando, evaluando: ¿qué piensa y qué hace el docente en aula? En *Economía y Sociedad* 54. CIES, pp. 26-32.

**Manzi, J., González, R. & Sun, Y.** (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago: MIDE UC.

**Ministerio de Educación.** (2006). *Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

**Ministerio de Educación.** (2008). Fundamentación del ajuste a los marcos curriculares vigentes de educación básica y media. Decreto 40/96 y 220/98 y sus modificaciones. Documento preparado para presentar la propuesta de ajuste curricular en consulta al Consejo Superior de Educación. Recuperado de: <http://lem.uct.cl/wp-content/uploads/2009/06/fundamentos-del-ajuste-a-los-marcos-curriculares.pdf>

**Ministerio de Educación.** (2011a). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago, Chile: CPEIP.

**Ministerio de Educación.** (2011b). Resultados Prueba Inicia, egresados de Pedagogía en Educación Básica 2011. Recuperado el 10 de abril de 2016 de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201205071337570.RESULTADOS\\_INICIA2011.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201205071337570.RESULTADOS_INICIA2011.pdf)

**Ministerio de Educación.** (2012a). *Bases Curriculares, Educación Básica*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

**Ministerio de Educación.** (2012b). Resultados Prueba Inicia, egresados de Pedagogía en Educación Básica 2012. Recuperado el 15 de septiembre de 2014 de [http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100.RESULTADOS\\_EVALUACION\\_INICIA.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100.RESULTADOS_EVALUACION_INICIA.pdf)

**Ministerio de Educación.** (2015). Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE. Santiago, Chile.

**Mucchielli, A.** (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis.

**OCDE** (2004). Revisión de políticas nacionales de educación. Santiago, OCDE y Ministerio de Educación de Chile.

**OCDE** (2013). *Synergies for Better Learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing.

**Ortega, R.** (2007). *Fundamentos de la Educación en el Chile Actual*. Santiago, Chile: Núcleo de Educación, Universidad de Chile.

**Parsons, T.** (1990). El aula como sistema social: Algunas de sus Funciones en la Sociedad Americana. En *Educación y Sociedad*. N°6, Madrid.

**Perassi, Z. y Vitarelli, M.** (2005). Evaluación y práctica docente: su impacto en el campo educativo. En Vitarelli, M. (comp.). *Formación docente e investigación. Propuestas en desarrollo*. San Luis, Argentina: Ediciones LAE. pp. 236-251.

**Pérez Gómez, A.** (1998). La cultura institucional de la escuela. En *Cuadernos de pedagogía n° 266*, editorial praxis, p. 76-82.

**Perrenoud, Ph.** (1996). *La construcción de éxito y el fracaso escolar*. Madrid, España: Morata.

**Perrenoud, Ph.** (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.

**Prieto, M. y Contreras, G.** (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. En *Estudios Pedagógicos* [online], vol.34, n.2, pp. 245-262.

**Sacristán, J.** (1997). La evaluación en la enseñanza. En Sacristán, J y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

**Santos Guerra, M.A.** (1996). Evaluar es comprender. De la comprensión técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la escuela*, 30, pp. 5-13.

**Serrano, E.** (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. En *Educere*, vol. 6, n.19, pp. 247-257. Universidad de los Andes, Venezuela.

**Stake, Robert E.** (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

**Tedesco, J.** (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? Tenti Fanfani, E. (ed), En *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 53-64). Buenos Aires, Argentina: Editorial siglo XXI.

**Tenti Fanfani, E.** (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial siglo XXI.

**Tyler, R.** (2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, EE.UU.: The University of Chicago Press.

**Zuñiga, M., Solar, M., Lagos, J., Báez, M. & Herrera, R.** (2014). Evaluación de los aprendizajes: un acercamiento en educación superior. En CINDA, *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior*. Santiago, Chile: Ediciones Copygraph, pp. 15-38.

## ANEXOS

### GRUPO FOCAL

#### ESTUDIANTES DE 5º AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

#### UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE

<b>Estudiante</b>	<b>Mención</b>	<b>Dependencia Centro de Práctica</b>	<b>Sexo</b>
<b>Estudiante 1</b>	Ciencias Naturales	Municipal	Hombre
<b>Estudiante 2</b>	Ciencias Naturales	Part. Subvencionado	Mujer
<b>Estudiante 3</b>	Lenguaje	Part. Subvencionado	Mujer
<b>Estudiante 4</b>	Ciencias Naturales	Municipal	Mujer
<b>Estudiante 5</b>	Lenguaje	Particular	Mujer
<b>Estudiante 6</b>	Matemática	Part. Subvencionado	Mujer
<b>Estudiante 7</b>	Ciencias Sociales	Municipal	Hombre
<b>Estudiante 8</b>	Matemática	Municipal	Mujer
<b>Estudiante 9</b>	Ciencias Sociales	Municipal	Hombre
<b>Estudiante 10</b>	Ciencias Sociales	Part. Subvencionado	Hombre
<b>Estudiante 11</b>	Lenguaje	Particular	Mujer
<b>Estudiante 12</b>	Matemática	Municipal	Mujer

M: Moderador

E: Estudiante

1. M: Buenas tardes a todos, primero quiero agradecer a cada uno de ustedes por la disposición que han tenido de participar en este grupo focal, cuyo objetivo es conocer las concepciones y constructos que ustedes reconocen, y que han formado, con respecto a la evaluación de aprendizajes. Especialmente en la etapa de formación profesional en esta carrera, ahora

que ya se encuentran en el último año, pronto a egresar y realizando sus prácticas profesionales.

Todos estamos siempre escuchando o informándonos acerca de las reformas y políticas educativas que relevan los temas curriculares, las políticas de formación de profesores o de la prueba inicia, sin embargo de evaluación de aprendizajes poco se habla ¿Qué percepción tienen al respecto?

2. E4: Bueno si hablamos de la formación docente con respecto a la evaluación, aquí es casi nula. A lo más nos enseñan a hacer una prueba en un ramo..., y es un porcentaje súper chico y nos enseñan a penas...yo me acuerdo que hicimos una de lenguaje y sería.
3. E6: Sobre todo cuando tomamos las menciones, porque nosotros quedamos súper carentes en las otras asignaturas. Por ejemplo nosotros somos profesores básicos, pero si por ejemplo a mí me preguntan en ciencias yo soy nula, no se me ocurre como pasarle un contenido de ciencias a un niño, no así con la matemática que es el área donde yo tengo como más fortalezas. Pero no sé la didáctica de las otras asignaturas, entonces mucho menos sé cómo evaluar esas asignaturas, realizar una prueba, no tengo idea.
4. E11: Yo siento que todos estamos bastantes descendidos en lo que es la construcción de evaluación, no sabemos cómo evaluar bien de acuerdo a un contenido, y tampoco de acuerdo al estudiante. Por otro lado, siento que aun así, no sé qué tan efectivo sería que nosotros aprendiéramos eso, porque el colegio condiciona tanto eso que... da igual que yo por ejemplo esté aburrida de hacer pruebas de, en mi caso mi mención, hacer prueba para evaluar un libro, quiera hacer una disertación u otra cosa si el colegio no me lo va a permitir. Entonces, da lo mismo si yo quiera innovar tanto o sepa utilizar instrumentos para evaluar cierto contenido, si quien condiciona eso finalmente es el colegio, entonces... creo que es como interrelación al final que se genera eso.

5. E1: Bueno también... yo creo que uno de los puntos más destacables es el que dijo al principio mi compañera, nosotros aquí no tenemos ningún tipo de curso que nos prepare para la evaluación. Al no prepararnos para la evaluación, nosotros tampoco estamos listos para poder amoldarnos a las distintas opciones que se nos pueda presentar en un colegio, entonces cada colegio tiene su forma de trabajo y nosotros, además de eso, no estamos preparados para trabajar en aquello.
6. E5: A parte que todos los años estamos con profes distintos, entonces todos tienen una metodología distinta de evaluación, y nosotros en un año no vamos a aprender todo lo que se requiere en el concepto amplio que tiene la evaluación.
7. E10: Es que en pocas palabras, yo creo que en sí la carrera de nosotros es carente en ese sentido. Yo creo que se va más en otro ámbito, lo mismo que nombraba acá mi compañeras sobre las menciones, nos enfocamos solamente en algo, y lo otro lo vemos súper general. Y al fin y al cabo, el día de mañana salgamos a trabajar, nosotros primeramente antes de la mención somos profesores general básica y después viene la mención, entonces nosotros primeramente tendríamos que ser bien instruidos en lo que es un profesor de general básica, en todas las menciones ojalá.
8. E12: Yo quería decir que nosotros no sabemos que el día de mañana el colegio a lo mejor nos va a contratar como profesor de educación física, profesor de...
9. E1: Es una base muy mala...
10. E12: Muy mala. Por ejemplo... nosotros sacamos nuestra mención y si el día de mañana nos contratan para lenguaje, para ciencia y no sabemos cómo hacerlo...
11. E7: Yo creo que también no solamente en el ámbito de evaluación, sino también en el ámbito de formación inicial del docente nosotros estamos carentes en eso. Al final, nuestra malla curricular está básicamente centrada en lo que es teoría, pero en lo que respecta a la formación, al

momento de poder desempeñarnos como profesores auténticos, en la didáctica en este caso, es súper pobre y partiendo por la escasa formación que hay con la ... eh... en este caso, dedicado solamente a una mención. El tema también, aspectos como tan básicos, como por ejemplo saber el contenido de un libro de clases, eso tampoco acá no se enseña. Entonces todas estas cosas al final uno las va aprendiendo, o en la misma práctica en los colegios, o también por cosas externas, averiguando, o conociendo por otras vías.

- 12.M: En conversaciones con académicos de esta carrera me cuentan que ustedes tienen un ramo en primer año “Procesos Educativos”, donde abordan el tema de la evaluación y de la planificación ¿sienten que fue suficiente?
- 13.Todos: ¡nooo!
- 14.E3: Lo que pasa, es que si, si se aborda eso, pero yo le voy a decir tal cual lo que hacíamos, nosotros...el profesor daba los temas, por ejemplo a este grupo le toca evaluación, a este otro grupo le toca planificación, curriculum, y uno iba y disertaba de que se trata ¿qué es evaluar?, pero no es como nos hicieran diseñar evaluación, no es eso, es sólo disertar de qué trata la evaluación, y es una disertación que la hace un grupo, cada grupo tiene un tema distinto, entonces como no...
- 15.E8: Eso...ni siquiera nos enseñaban a aplicar algún método de evaluación, sino que era como ya...disertaba...si les quedó claro bien y sino busquémosla por las de uno los diseños y todo el tema.
- 16.E6: Y a parte que no hemos visto teoría de eso, así como que yo diga ah ya hay tres autores por ejemplo que proponen que de esta o esta manera se evalúa...nunca vimos. A mí al menos nunca me hicieron leer un texto que dijera ya tal persona propone que yo tengo que evaluar por ejemplo la lectura con tal método de evaluación, los números con tal método de evaluación, nunca...yo no tengo bases teóricas al menos de decir tales autores proponen como se tiene que evaluar un aprendizaje.

- 17.E4: Yo creo que la noción que tenemos todos de cómo se hace una evaluación, es como a nosotros nos evaluaron en la media, en la básica, ya me acuerdo que hacían esto ya.
- 18.E3: Si, en la práctica uno conoce cómo se evalúa y va aplicando después.
- 19.M: En relación a esto es mi siguiente pregunta, conocer qué conceptos tienen con respecto a la evaluación, si bien sienten que en la carrera ha sido bastante escaso el tema, sin embargo, ya están a un paso del próximo año ser profesores y tener que aplicar evaluaciones. Entonces ¿cómo ustedes han adquirido este conocimiento, cómo lo adquirieron de antes de entrar a la universidad, de ejemplos cómo evalúa el profesor, etc.?
- 20.E1: Nuestro mayor conocimiento, al menos en mi caso personal, y siento que es el general de la carrera, se da por repetición. Nosotros todos los semestres, desde que entramos, digamos los 10 semestres estamos realizando prácticas de observación, donde somos una ayuda para el profesor y muchas veces este nos dice revísenme pruebas, o estamos presentes el día de la prueba. Entonces estamos constantemente tomando las pruebas que ya se aplican en los colegios, entonces cuando te toca en una clase, ya te dicen haga una prueba o te pasan el formato del colegio, que a mí me pasó el año pasado, o simplemente tu imitas lo que viste que hizo el profesor guía.
- 21.E6: O el profe le dice a uno, así como ya...hay que hacer una prueba ¿por qué no la haces tú?, pero tiene que tener un ítem de verdadero o falso, por ejemplo, de términos pareados y un crucigrama y sería...pero a uno no se le ocurre...por ejemplo yo no sé los niveles de evaluación, lo he aprendido un poco, pero por ejemplo no sé...saber cuál en las preguntas literales, por ejemplo un crucigrama cuál es el nivel de complejidad que le tengo que dar, pero porque he ido de a poco aprendiendo, pero así que me hayan pasado un ramo, no.
- 22.E3: Yo no sé en las otras menciones, pero por lo menos en lenguaje nosotros sí pasamos eso. Pero eso fui un ramo, y fue muy bueno, de hecho

creo que el ramo más útil que hemos tenido en la carrera ha sido ese. Y la profesora si nos enseñó, así que si ustedes quieren evaluar información explícita se hacen estas preguntas, si ustedes quieren implícitas éstas, si quieren evaluar construcción de inferencias estas otras preguntas, estas otras actividades. De hecho se nos evaluó una prueba que nosotros diseñamos en base a esos conocimientos.

- 23.E6: Si, yo lo que aprendí de hecho fue por mis compañeras de lenguaje, que me enseñaban lo que ellas habían pasado en su ramo, pero matemática nunca.
- 24.E3: Si y eso fue muy útil, porque de hecho ahora, ya por ejemplo yo tuve mi clase evaluada esta semana, e hice una actividad de evaluación y me basé en esos conocimientos. Entonces ese ramo fue como el más útil, pero no sé en las otras menciones en qué nivel están en cuanto a eso.
- 25.E9: Yo cuando hice mi clase ahora, también hice mi guía y todo pero me la cambiaron, me cambiaron hasta la actividad en el mismo colegio, porque no era adecuado a cómo se estaba trabajando en el colegio, entonces me cambiaron todo.
- 26.M: ¿Pero el fundamento fue que no era adecuado el instrumento o no estaba coherente tu evaluación?
- 27.E9: O sea, no se parecía en nada en cómo se estaba evaluando en el colegio.
- 28.M: Y...¿qué opinan del SIMCE?, porque el SIMCE es un sistema de evaluación nacional.
- 29.E3: Yo creo que el SIMCE, si bien tiene un objetivo que es positivo digamos, para lo que más sirve es para estresar a los niños. Por ejemplo yo el año pasado en el primer semestre tuve un sexto básico y todo bien, porque no habían empezado bien todavía a repasar para el SIMCE. El segundo semestre tuve octavo, y fue una pesadilla, porque resulta que los niños no querían nada, no querían hacer nada, en los ensayos SIMCE les iba horrible, y cuando la profesora les preguntó que porqué les iba tan mal,

“es que no estamos ni ahí”, esa era la respuesta, no estamos ni ahí como nos vaya, tiramos las respuestas al achunte, así como “contestamos rápido para salir rápido de la sala”.

- 30.E12: Si al final mide como les va al colegio, entonces finalmente el colegio de enfoca, o sea tiene que irle bien a los niños para que los colegios queden bien.
- 31.E11: Yo creo que al final estandariza como la habilidades de los estudiantes, siento que se presiona a todos a un mismo objetivo, siendo que se deja de lado todo lo demás, es como de cierta forma como hipócrita, porque es como ya medir las capacidades y no sé qué, siendo que por otro lado se busca no sé tenemos la ley SEP u otras estrategias que usan los docentes para que al final todos respondan la misma prueba y de cierta forma. Y todos tengan que rendir a ese nivel para que el colegio tenga tal resultado, entonces, creo que es puro estrés para los estudiantes. Y, uno también se da cuenta, no sé el Ministerio o quien tenga que dar cuenta de aquello no se da cuenta cómo cada colegio la aplica, porque en muchos colegios se hace un reforzamiento o se hacen pruebas SIMCE de repente, pero hay otros colegios que es realmente acosador para los estudiantes, son pruebas semanales...yo trabajo en una empresa que aplica pruebas SIMCE, como ensayos y es cada dos semanas, a niños de segundo básico que están nerviosos porque lo transforman en una nota. Yo llevo la media hora de la prueba y todos con dolor de guata que quieren salir y nerviosos que la nota, que esto le van a tomar el SIMCE y no sé qué, en segundo básico...yo siento que ese estrés es innecesario.
- 32.E4: A parte, que para hacer ese tipo de ensayos generalmente lo hacen en la hora de música, de artes visuales, de tecnología, entonces igual encuentro que ese tipo de ramos o asignatura ayudan al estudiante a recrearse o por lo menos a despejarse un poquito, y lo están agobiando más de lo que deberían estar.

- 33.E6: A parte, que no entrega resultados reales porque donde los colegios preparan tanto a los niños...ya de partida uno ni siquiera sabe en lo van a estar falentes, porque no se mide realmente lo que es conocimiento, porque está ensayado...y lo que pasa, como decía mi compañera en los cursos grandes, que creen que ya el colegio es el que está interesado, entonces les da lo mismo y no contestan y al final no sabemos lo que realmente saben.
- 34.E3: Claro, y además, dejando de lado los estudiantes, para el profesor también es estresante, porque resulta, por ejemplo el año pasado, la profesora me decía, es que a los niños les fue súper mal en los ensayos que hicimos y la Directora me está como retando porque no puede ser que a los niños les vaya tan mal y que cuando llegue la hora del SIMCE les vaya así de mal... y el reto me llega a mí...entonces, eso igual para el profesor es fome, y tu planificas que vas a pasar tales contenidos o vas hacer ciertas actividades y al final con el SIMCE todo eso queda de lado.
- 35.E10: Que eso iba a decir yo también, porque a los profesores en pocas palabras, es como que ya SIMCE y todo lo que ellos van trabajando con los niños tienen que hacer una pausa y dedicarse a hacer otras cosas, entonces desprotegen tal unidad, tal contenido, tal conocimiento para poder reforzar otros y al fin y al cabo va a ser un estrés no sólo para el alumno, sino también para el profesor, y para todos en sí. Yo creo que el SIMCE debería ser una prueba sin avisar, sin nada, que llegaran no más un día, ya SIMCE, se ven los conocimientos y listo. Pero es ya se hace el SIMCE hasta esta fecha y están casi todo un año preparándose para algo.
- 36.E4: Así se miden los conocimientos reales.
- 37.E6: En estos momentos uno no ve que hayan cambios significativos que digamos a este curso le fue pésimo en el SIMCE ¿qué vamos a hacer para mejorar ese curso?
- 38.E9: Lo más fácil es cambiar al profesor.

- 39.E6: Al menos yo no le encuentro lógica al SIMCE, no es como que diga ¡oh la prueba realmente sirve! Porque después van a decir se van a tomar tales o tales medidas para que este curso mejore, o vamos a hacer que el profesor tenga un curso, por ejemplo, en didáctica para que él mejore su metodología de enseñanza, sino que lo cambian o lo echan o no le renuevan el contrato y esa es la solución del problema.
- 40.E11: O sea un análisis del porqué falló.
- 41.E6: Claro, o sea decir en qué estamos fallando, decir quizás al profe le faltan recursos, algo...
- 42.M: Ustedes, ya el próximo año me imagino, van a estar titulándose, y como están en las cuatro menciones que rinden SIMCE ¿cuál es su pensamiento o cuál es su postura cuándo les toque enfrentarse a eso?, sabiendo que el colegio impone, pero que ustedes a lo mejor tienen una formación que quisieran no tener la presión que tiene el SIMCE, ¿han pensado en eso?
- 43.E1: Es que desafortunadamente la vamos a tener, queramos o no queramos el modelo nos va a terminar moldeando a lo que necesita, no a lo que nosotros queramos crear, innovar...
- 44.E10: Es que quizás no moldeando, es que tenemos que darnos cuenta que va a ser nuestro primer año trabajando de profesor, y tenemos que ser, en pocas palabras “la escoba que barre bien, que barre todo”, entonces tenemos que hacerlas todas, y si la escuela quiere que nos pongamos de cabeza vamos a tener que saber hacerlo, porque nos estamos jugando nuestro ámbito laboral.
- 45.E11: Si hay que ser bastantes realistas, yo creo que todos sabemos el panorama al que vamos.
- 46.E6: No, es que el sistema te come.
- 47.E11: Hay ciertas instancias en que uno va a poder moldear a su manera, creo que hay que aprender a ceder en cosas para poder tener nuestros momentos donde nosotros hagamos, que van a ser quizás mínimos, o quizás para algunos ni exista, donde podamos aplicar lo que nosotros de

verdad queremos de los estudiantes. Porque yo creo que todos vemos las falencias que hay en el sistema y la presión que son para ciertos niños, o los típicos niños olvidados de la educación en nuestros cursos.

- 48.E6: Y yo encuentro que el sistema si o si a uno se lo come, porque por ejemplo yo puedo tener muchas ganas cuando empiezo, y ver de que a un niño le cuesta y hacerle un material y dedicarme y esforzarme para que el niño aprenda. Pero después yo digo, cuando tenga treinta, cuarenta años, ¿tendré las mismas energías? Porque no es lo mismo, o sea yo ahora tengo 23, voy a salir con 24 años, voy a tener energía, me puedo acostar hasta las tantas y al otro levantarme temprano. Pero después cuando tenga otras responsabilidades aparte, así como de mi vida fuera de la escuela y tenga más edad, no voy a tener la energía para eso, hay que ser realista.
- 49.M: Ahora, contradictoriamente al SIMCE, quizás ustedes en la carrera han analizado ¿cuáles son los principios que tienen las Bases Curriculares que se publicaron el 2013, que son de General Básica? ¿Han revisado las bases curriculares?
- 50.Todos: no
- 51.M: ¿En los programas de estudio de las asignaturas de su mención?
- 52.E4: En el caso de hacer una planificación, o algo así, pero sólo en algo puntual.
- 53.M: Por ejemplo en las Bases Curriculares de Enseñanza Básica, que van a tener que manejar una vez que les toque planificar sus cursos y asignaturas cuando estén ejerciendo, el concepto de evaluación de aprendizajes que propone el Ministerio de Educación tiene que ver un concepto súper constructivista, que está centrada en el alumno, que no es al final del proceso una vez que ya pasamos contenidos y al final evaluamos, sino que debe estar siendo parte del proceso, una evaluación formativa. En este sentido ¿cómo ven reflejado esto?, ¿lo han podido abordar de alguna forma acá en su carrera y también en los centros de práctica a los que han asistido?

- 54.E5: Yo por lo menos no lo he visto en la práctica mía, o sea allá por lo menos en el colegio en que estoy siempre es al final de un contenido, un libro, una prueba de materia o un trabajo, nunca está el proceso, si lo está haciendo bien o lo está haciendo mal, es como más de observación...no sé, lo está haciendo bien pero puede mejorar en esto, pero no es una calificación.
- 55.E7: En mi realidad, el proceso que utilizan los profesores es más conductista, es con incentivos, que tienen que hacer esto, hacer esto otro y cuestionarios, entonces tampoco existen muchas...claro y eso también va de la mano con el contexto, como digo va todo relacionado, tanto lo que es trabajo del profesor, la realidad del colegio, la realidad del estudiante. Y también, lo que propone el Ministerio, propone una cosa pero uno termina haciendo otra porque lamentablemente todo va llevando a ese lado.
- 56.E6: Lo que me ha pasado es que el profesor les ponía décimas en las clases, así como ya si terminó el trabajo les daba dos décimas.
- 57.E9: por ejemplo yo he visto con timbre, deben tener cierta cantidad de timbres y es una nota, entonces están obligados todas las clases a terminar las tareas.
- 58.E8: Yo creo que eso los profesores lo hacen más que nada por mantener el orden en la sala, porque acá en mi curso pasa, son muy desordenados, entonces, para mantener el orden el profesor como que los obliga entre comillas a realizar la actividad y después hacen lo que ellos quieren.
- 59.E3: En el colegio donde estoy yo también funciona así como por caritas, de hecho ponemos caritas cuando se termina la actividad, pero hay otra evaluación que yo vi como al inicio, pero no la hace el profesor de asignatura, la hace el inspector general y es la revisión de cuaderno, se hace en trimestre, varias veces, el viene y retira los cuadernos y revisa letra, ortografía, sintaxis, orden, todo eso. Esto es una nota, y eso es la evaluación de proceso que tienen ellos, se realiza en cualquier momento y

esa es la idea, que sea como sorpresa para que los niños tengan la costumbre de escribir bien, de ser ordenados y de hacer los trabajos.

60.M: Con respecto a la evaluación que tienen ustedes acá, algo me han contado, porque una cosa es que no aborden la temática, ¿pero de qué manera sienten que son evaluados ustedes, teniendo presente estos dos paradigmas, un paradigma más conductista de la evaluación y otro más constructivista?, ¿cómo lo viven ustedes acá en la carrera?

61.E11: Ah, yo creo que nosotros, voy a hablar primero por mi mención. En mi mención, un ramo en el cual todos sentíamos como significativo el aprendizaje, porque era una parte teórica y una parte práctica. Todo lo que era teórico iba enfocado a los contenidos, las evaluaciones, a nuestro interés y todo lo que era práctico enfocado a cómo nosotros lo aplicaríamos a los niños. Todo eso hacía sentido porque era coherente, pero en términos generales, en mi opinión de la carrera tanto en los contenidos que se pasan de repente no son coherentes, creo que uno se da cuenta que son cosas que no va a utilizar y van enfocados a veces hasta a otras carreras, por lo tanto no hace sentido. Y cuando nos evalúan es muy concreto, por ejemplo lo que más se repite es que son demasiado concisos en lo que se pregunta, como textual, casi como haga una extracción del texto para evaluarlo y otras veces es tomen una hoja y escriban su respuesta, cero preparación. Pero sobre todo eso, coherencia a lo que nosotros buscamos aprender, yo creo que ya estamos en un curso en que nos damos cuenta, a diferencia de primero que era recibir todo como esponja, cómo no teníamos idea del panorama, ahora nosotros ya sabemos lo que nos puede servir o no.

62.E6: Yo encuentro que la evaluación acá es súper conductista, de partida somos un curso muy numeroso, éramos ochenta personas en una sala, yo creo que ningún profesor es capaz de dominar en un 100%, ni pasarle los contenidos en un 100%. Entonces ahí hacía su clase súper conductista, además la clase se basaba en estar llamando la atención para que se callara el grupo de allá, que los de acá no tomaran el teléfono, de que nos

calláramos, etc. Y después en la evaluación, no creo que un profesor vaya a tener la capacidad de realizar una pregunta en la que exprese la idea que uno tiene, en vez de revisar las alternativas, que va a poder revisar mucho más fácil ochenta pruebas, que estar dándose el tiempo de leerlas. Esto de ser el grupo tan numeroso se ven las consecuencias de una evaluación conductista.

- 63.E10: En nosotros cambia, por lo menos los que somos de historia, no tienen que ser pruebas objetivas, son más pruebas subjetivas, según los conocimientos que nosotros tenemos y las opiniones que nosotros tenemos. Se nos enseña que nosotros como profesores de historia siempre tenemos que tener una opinión, tenemos que decir lo que pensamos. Entonces ahí, yo creo que los profesores si o si tienen que darse el tiempo de leer nuestras preguntas, pero ya es algo más de mi mención. Ya algo como curso en general, no...se va a las pailas.
- 64.E4: Nosotros en un ramo, en Ciencias Naturales, a nosotros se nos preguntó cómo queríamos ser evaluados, y nosotros dijimos que queríamos ser evaluados a través de clases. Entonces el profe nos pasaba un tema a cada uno, era en parejas, y hacíamos la clase del tema en lo cual era apropiado a los planes y programas y todo eso, en ese aspecto a nosotros nos sirvió bastante porque vamos a ser profesores al fin y al cabo. Entonces igual tenemos un proceso de aprender a hacer la clase, a lo mejor no la planificábamos, pero sí la preparábamos, pero era un ramo solamente.
- 65.E3: Por ejemplo a nosotros, igual en la mención nos hacen realizar clases y es otra manera de evaluar, pero en los ramos generales, cuando uno tiene con todo el curso, yo siento que son horribles las evaluaciones, tenemos que aprendernos de memoria las cosas. Por ejemplo en el ramo que estábamos recién, había que, en una pregunta, colocar no sé cuántos autores en un recuadro, había que pegar el texto en la prueba.
- 66.E8: Hacen puras disertaciones.

- 67.E11: Por ejemplo el ramo anterior es de psicopedagogía, y la prueba anterior que tuvimos iba enfocada a una evaluación psicopedagógica, entonces todos nos dimos cuenta que no hacía sentido, nosotros no somos psicopedagogos, por lo tanto no tenemos la atribución de evaluar a ningún niño en base a eso, a lo más de derivar o apoyar en la sala, o reconocer en la sala o apoyar al profesional, pero no evaluarlo del punto de cómo se nos pasó esa materia, que era casi conocer completamente las condiciones de diagnóstico y evaluarlo.
- 68.E6: A parte que es un vómito de información que uno tiene que plasmar en una prueba. Es como ya...aprendió...conteste esto.
- 69.E9: Y si te equivocas en algo, está todo malo.
- 70.E8: Está todo malo
- 71.E11: Va muy al criterio del profesor, se repite mucho eso.
- 72.M: Ahora con respecto a la prueba INICIA, ¿Les toca también a ustedes rendirla? ¿Qué opinión tienen?
- 73.E4: A los de Ciencias nos explicaron un poco de lo que se trataba, y por lo que estaba diciendo el profesor, si uno tenía más horas en general básica y no en su mención, uno es evaluado como profesor de general básica. O sea, es decir, en la prueba INICIA...ah, no perdón eso era el portafolio.
- 74.E2: No eso es el portafolio.
- 75.E6: No, ahí es de todo.
- 76.E3: La prueba INICIA es de General Básica
- 77.E5: No diferencia menciones, y ahí nosotros estamos mal
- 78.E4: En eso estamos débiles
- 79.M: Porque en la prueba hay una parte que mide conocimientos disciplinarios y otra que mide los conocimientos pedagógicos. Y ahí no sé si ustedes se sienten preparados...
- 80.Todos: noo, para nada
- 81.E3: Tuvimos un ramo...

- 82.E12: Al principio de la carrera tuvimos un ramo que lo hacían los cuatros profes y venían dos o uno.
- 83.E6: Horrible.
- 84.E12: Y hablaba solamente de su mención.
- 85.E4: Y no se ponían de acuerdo.
- 86.E6: Se echaban la culpa entre ellos, fue horrible.
- 87.E7: Ese era el ramo que todos faltaban...
- 88.M: Porque esta prueba está asociada a estándares de la formación docente, ¿esos estándares ustedes los conocen, lo ven?
- 89.E12: Nosotras sí.
- 90.E8: Pero por cuenta personal.
- 91.E12: Porque nosotras estamos trabajando nuestra tesis en base a los estándares pedagógicos, sólo los pedagógicos, no nos metemos con los disciplinarios, porque es cuantitativa, entonces después nosotros tenemos que aplicar encuestas entonces tiene que ser lo más acotado posible.
- 92.M: Uno de esos estándares tiene que ver con la evaluación de aprendizajes, se los leo: “conocer y saber aplicar métodos de evaluación para observación el progreso de los estudiantes y saber usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica”, este estándar es evaluado en la prueba INICIA y que va a seguir siendo evaluado cuando tengan que hacer los portafolios, y con esta nueva política nacional docente que vamos a estar en constante evaluación, siempre tenemos que estar cumpliendo con estos estándares ¿Qué piensan ustedes con respecto a este en particular?
- 93.E3: Bueno, el otro día en el ramo que trabajamos en tesis, la profesora nos hizo hablar de los temas que teníamos nosotros en tesis, siento yo que se molestó un poco, porque me preguntó de qué se trataba nuestra tesis, yo le dije que estábamos trabajando en base a los estándares pedagógico ¿alguien aquí lo conoce?... nadie. Y ahí la profesora dijo no si en este ramos vamos a ver eso, pero estamos en quinto...como que se puso el parche, se sintió un poco intimidada. Pero es la realidad, no es por atacarla a ella, las cosas son

así. Y el hecho de que nosotros no conozcamos los estándares está mal, porque deberíamos haberlo conocido quizás en primero. Igual esos estándares, si bien nosotros nos abocamos sólo a los pedagógicos, abarcan muchas cosas y son como los conocimientos mínimos obligatorios que tú tienes que tener, y nosotros vamos revisando y ¿esto lo sabemos? ¿cuándo vimos esto?, entonces evidencia que estamos mal en eso, y ni hablar lo de los disciplinarios, esos no los hemos tocado.

- 94.E5: Los estándares dicen lo que el profesor debe saber y saber hacer, pero nosotros no hemos visto los estándares, nosotros lo sabemos porque estamos investigando sobre eso. Habían preguntas de Ciencias naturales que una vez revisé... y no...yo al menos no era capaz de contestarla, había una que era ¿qué es lo básico que hay que tener para formar un ecosistema?...no tengo idea...
- 95.E4: A lo mejor contestamos algo así porque nos acordamos de la media, nos acordamos de la básica, pero no porque lo hayamos aprendido en la universidad.
- 96.E6: Si hablamos de la preparación para la prueba INICIA, es completamente nula.
- 97.E9: no nada...
- 98.E6: Por ejemplo si hablamos de los ramos que tuvimos en común de básica en sí, tuvimos dos ramos de matemática, dos de lenguaje, dos de ciencias...Aparte que nos ha tocado todos los paros, todas las tomas, entonces...Después como que todos los semestres hay que hacerlos en una semana
- 99.M: La verdad que han entregado mucha información importante para mi investigación y como para ir finalizando ¿se sienten preparados para generar prácticas evaluativas de manera consciente y efectiva una vez que estén ejerciendo su labor profesional?
100. Todos: no

101. ¿Les parece importante que el tema de la evaluación de aprendizajes sea investigado?
102. E3: si, de todas maneras.
103. E2: si, obvio.
104. E9: Muy importante.
105. E3: Y que se debería incluir en la malla de nosotros como carrera.
106. E8: y que no sea sólo disertar acerca de evaluación, sino hacer evaluaciones, y no hacer una, hacer muchas, si la práctica hace al maestro.
107. E6: Claro, hacer un trabajo donde uno tenga que hacer una prueba, y que el profesor evalúe si va de acuerdo al contenido.
108. E4: Que nos retroalimente, nosotros nos quedamos como con la nota y sería...
109. E7: O sea está claro, nosotros no solamente necesitamos este tipo de formación, sino que también hay varios temas que han salido, como la formación general básica. Otra cosa, por lo menos que yo no he aprendido mucho acá es la formación en primer ciclo, ha sido súper poco, o sea nosotros de tercer año que estamos trabajando por mención y ahí vemos de cuarto, quinto año hasta octavo, entonces ya no se ven contenidos de primer ciclo, entonces tampoco uno está preparado en 100% para enfrentar ese ámbito. Yo tengo amigos, que salieron el año pasado, que están ejerciendo ahora la profesión y algunos les ha tocado hacer clases a tercero básico, segundo básico y están súper colgados.
110. E8: Y en todas las asignaturas...
111. E1: El tema que más me quedó, es los estándares pedagógicos y la evaluación son temas que se deben trabajar desde primer año de la carrera, porque esto es ensayo error, y nosotros no estamos trabajando con robot, estamos trabajando con personas, entonces las personas tienen que trabajar, practicar, practicar, para ir aprendiendo, y esto debería ser durante los cinco años de formación.

**ENTREVISTA N°1**  
**ACADÉMICO QUE ABORDA EL TEMA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES**  
**EN LAS CUATRO MENCIONES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**  
**UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE**

E: Entrevistador

A: Académico

1. E: Primero quiero agradecer la disposición y el tiempo que se ha dado para realizar esta entrevista. El objetivo de esto es conocer los conceptos y la forma en que los estudiantes de esta carrera construyen el concepto de evaluación de aprendizajes, y como tengo entendido usted aborda esta temática en las cuatro menciones de esta carrera ¿es así?
2. A: Efectivamente, el tema de la evaluación de aprendizajes es un tema transversal a todas las asignaturas. Aprendes evaluación y aprendes para todas las áreas, para todas las disciplinas, entonces no se hace específico, después dentro de la mención aplican lo que han visto en cursos más generales, como de pedagogía...aquí se llama “procesos educativos”, lo tienen en primer año y ese curso lo dicto yo. Tienen que ver con todo el contexto educacional, uno tiene que situarlos dentro del sistema, después el tema de los PEI, hasta que llegamos a la concreción de aula con la planificación, evaluación y todo lo que corresponde al aula. Y después, en los talleres pedagógicos que tenemos aquí dentro de la formación, también los chicos van ampliando su conocimiento y después aplican más bien en la mención.
3. E: ¿No hay un programa que incluya la evaluación de aprendizaje como un tema dentro de esos talleres o asignaturas?
4. A: Es un tema en “procesos educativos”.
5. E: En “procesos educativos” si, ya.
6. A: Porque ese es un curso curricular y ahí tu abor das todo

7. E: ¿Y lo otro va un poco en el criterio de cada profesor que toma la asignatura, si lo aborda o no lo aborda transversalmente?
8. A: no, es que...claro, es más bien que los chicos cuando empiezan a planificar ellos empiezan a ejercitar, y ya se le...como digamos, como ensayos de evaluación. En los cursos de “procesos educativos” ahí los chicos tienen un poco el concepto entre evaluación y calificación, cuales son digamos...los fundamentos filosóficos, cuales son los criterios, qué es una categoría, qué es un indicador, los distintos instrumentos que pueden aplicar, qué es conveniente que trabajemos en el aula ¿te fijas?, es como bien aterrizado a lo que hacen en el aula. Y ahí también un poco abordamos, aunque ahí tienen un curso distinto, abordamos el tema de cómo lo hacemos con los chicos diferentes.
9. E: La diversidad...
- 10.A: Claro, la diversidad dentro del aula, entonces si trabajamos grupos niveles, cómo evaluamos, entonces ¿evaluamos, cierto, el mismo aprendizaje...? Pero con distintos niveles de exigencia, ¿te fijas?, en los casos que se puede. Hay otros casos en el que tú tienes que ser más específica, que con la educadora diferencial trabajan las adecuaciones curriculares, entonces va a depender de la situación y el contexto de lo que esté sucediendo dentro del aula, uno no puede generalizar, pero si hacemos mucho hincapié en que tenemos que atender esa diversidad, en que tenemos que hacernos cargo...y en qué tenemos que evaluar diferente. Hacemos mucho hincapié en eso, entonces los chicos nuestros fíjate tienen una...durante la formación y después cuando van a sus práctica, uno observa en ello que pueden marcar esas diferencias, y tienen el espíritu, la disponibilidad para hacerse cargo del todo el grupo, que no siempre es así.
- 11.E: No toda la formación de profesores genera eso...
- 12.A: No, y eso yo lo enfatizo en primero, después los profesores que van avanzando en los cursos, las menciones, en los talleres que tienen conmigo que se relacionan, en primer y segundo año, con la formación de profesor,

el perfil que debe tener un profesor, la disponibilidad, la disposición que debe tener ¿no es cierto?, lo difícil que es trabajar con personas, pero que a la vez debemos satisfacer todas las necesidades, aunque de repente parezca utópico, pero a eso tenemos que tender. No podemos discriminar a un niño porque es más rápido o más lento, porque le cuesta más o le cuesta menos. O sea, nosotros tenemos que hacer que todos aprendan, y el todos incluye todas las diferencias dentro del aula.

13.E: Y desde esa perspectiva, que usted me menciona...Hay dos dimensiones de la evaluación que hoy se manejan, una que tiene que ver mucho con el tema de la evaluación cuantitativa, la prueba estandarizada, de que la evaluación es al final del proceso, que primero se pasa todo el contenido y después se evalúa...Pero hay otra perspectiva que propone ahora el Ministerio de Educación...

14.A: La evaluación auténtica, la evaluación constructivista...

15.E: Claro, exactamente, desde esa perspectiva ¿Cómo considera usted que se están formando los estudiantes acá?, ¿se ven ambas dimensiones?, ¿son más constructivistas, coherentes con el foco de la carrera?

16.A: Mira, yo creo que nosotros, a medida que va avanzando en esto de la formación, también uno va adquiriendo más experiencia y también uno se va alineando a los requerimientos del entorno, en cuanto por ejemplo, estándares para la formación inicial, los planes y programas, el enfatizar el desarrollo de habilidades en los niños, que evaluamos eso y no evaluamos la actividad como se suele hacer...en las escuelas si no lo pintaste bonito, entonces tienen un uno, no le pusiste la hoja verde, entonces tienen un uno ¿pero cuál era la habilidad que íbamos a desarrollar ahí? ¿es importante la hoja verde o roja?, entonces nosotros enfatizamos mucho el tema de habilidades, el desarrollo de habilidades, y qué estamos evaluando. Entonces, yo diría que...te voy a hablar primero de lo particular, yo trabajo con los chicos con mi propio ejemplo, para mí sería muy fácil y muy rápido poner dos o tres notas en el semestre, me ahorraría como tú no te

imaginas. Yo tengo cursos completos, no de mención, entonces aquí son sesenta y cinco alumnos, setenta alumnos por curso, y en ese sentido es un trabajo enorme, pero yo tampoco quiero ser una persona que dice algo y hace lo otro, entonces, soy muy consecuente con mi discurso. Si a los chiquillos les digo, miren a los alumnos...basándonos también en las inteligencias múltiples, que no todos vamos a responder bien, frente a un determinado instrumento, entonces nosotros tenemos que brindarles oportunidades a todos, entonces tienen por ejemplo: talleres, controles de lectura, presentaciones en grupo, pruebas individual, a veces las hago de a dos dependiendo de la cantidad de contenido, mira si cuando tú haces dos preguntas de un montón de contenido...los chiquillos aunque tengan los apuntes encima no te van a copiar...nada.

17.E: Claro, porque ahí hay otra habilidad que se está evaluando...

18.A: Dramatizaciones, carpetas, informes...o sea, el tipo que realmente no pasa el ramo, es porque no sé qué inteligencia le está funcionando, porque uno les da muchas oportunidades y opciones para que el alumno que no es bueno para responder una prueba, o que no es bueno para escribir, y es bueno para hablar, es bueno para dramatizar, entonces logre alcanzar el objetivo del ramo. Ese es mi planteamiento, pongo muchas notas en el semestre, que paso muy ocupada siempre, que estoy evaluando, que estoy corrigiendo, que estoy mandando cosas que los alumnos me piden por correo, que estoy atendiendo muchas cosas a la vez, pero siento que soy muy consecuente con eso y que los chiquillos saben que la evaluación cuantitativa no es lo único que podemos hacer. Y que ellos tienen que aplicar varios instrumentos cualitativos que existen y que a nosotros nos permiten evaluar el proceso, eso yo creo que es muy relevante. Y que los estudiantes míos, los estudiantes de la carrera lo tienen muy clarito. Aquí, de hecho, nosotros no ponemos, antes se usaba, me acuerdo cuando yo estudiaba en la universidad, que te ponían dos notas era el 100% y te ibas,

o sea te fue mal en una prueba, te sacaste un dos y en la otra tenías un cuatro...

19.E: No había más opciones...

20.A: No había más opciones, eran muy tajante en eso porque era una calificación, pero ahora ha ido cambiando el concepto, o sea de hecho más amigable y nosotros tenemos que acercamos a eso, y eso es lo que formamos aquí, y eso yo diría que es lo que los chicos y los demás colegas, en general, van implementando, porque tienen diferentes actividades: foros, debates, un montón. Ayer hablaba con la psicóloga y me decía...oye hicimos un foro, antes de ayer llegó otra profesora de sociología que me dijo que estaba haciendo debates y plantaba unas cosas geniales. Entonces, yo creo que eso es importante, no podemos quedarnos con la rigidez de un currículum academicista, nosotros tenemos que darles a los chiquillos las herramientas para que ellos también en el aula puedan hacer lo mismo. Yo en el semestre coloco muchas notas.

21. E: Usted trata de ser un ejemplo en eso.

22.A: Por supuesto, si yo no lo hago, cómo lo hago para que mis chiquillos repliquen, cómo aprenden. La evaluación para mí no es un misterio, ni es un castigo, por lo tanto, yo por ejemplo les digo: vamos a hacer un informe de lectura, que está en una calendarización, tal fecha hay que entregar un informe de lectura sobre este tema y les entrego los criterios de evaluación, entonces ellos saben. Yo les digo: usted sabe que si la primera parte no tiene portada, no tiene el nombre del trabajo, no tiene bibliografía, no está bien estructurado el trabajo, no está bien justificado el texto, que ya son cosas que un alumno universitario debe tenerlas, entonces usted ya sabe que ahí va a tener tres puntos menos, por darte una puntuación cualquiera, entonces usted corrija, vea...cumpla con esto, hago lo otro y usted se puede autoevaluar su trabajo.

23.E: La evaluación entonces les sirve para aprender.

- 24.A: Claro, ellos están aprendiendo como hacerlo con sus estudiantes, y eso es lo mejor, uno no puede estar hablando una cosa y haciendo otra, porque esa incoherencia es lo que a los estudiantes les incomoda también, los chiquillos son muy críticos, son muy reflexivos frente a algunas cosas, uno tiene que ser un ejemplo...esto quiero que hagan ustedes, por eso lo hago. A ellos les quedan ejemplos de pautas, ejemplos de lista de cotejos, ejemplos de un montón de cosas que yo les entrego...
- 25.E: Y que ellos después van a poder replicar.
- 26.A: Claro, yo les digo: miren chicos si ustedes son habilositos, háganse un portafolio con todas estas cosas, y en algún momento algún indicador les puede servir, o alguna idea, y ahí ustedes cuando tengan más experticia ya no lo va a mirar, porque usted ya sabe, tienen el dominio total de lo que enseña, ya tiene experiencia, pero para iniciar es muy bueno.
- 27.E: Ahora, para abordar la temática desde su formación ¿cuál es su profesión inicial?
- 28.A: Yo soy profesora de estado de educación general básica de la Universidad de Chile, por eso hago todos los ramos generales, por eso tengo todos los cursos completos.
- 29.E: ¿Cómo ha adquirido usted el conocimiento en evaluación de aprendizajes?
- 30.A: Bueno, en la universidad te dan las herramientas básicas, en el tiempo que yo estudié el tema era calificación. Entonces era muy difícil que encontraras este tipo de cosas que estamos haciendo, pero sí trabajé muchos años en escuelas básicas, como profesora básica de primer ciclo después, de segundo ciclo y después fui jefe de UTP de un colegio grande, y me he ido perfeccionando, leyendo y metiéndote en este tema, porque uno tienen que enseñarlo, no se puede enseñar lo que no sabes.
- 31.E: Entonces, ¿se ha ido perfeccionando de forma personal porque lo considera importante el tema de evaluación de aprendizajes?

32.A: Por supuesto, cuanta frustración podemos causar en un alumno porque no sabemos hacer la pega, no sabemos evaluar. Yo uso este término en la sala, mira...en términos de justicia esto debiera ser así, porque ser justo es tan difícil como evaluar, y una cosa con la otra se relaciona. Uno intenta acercarse lo que más puede a una verdad, que no sé si es 100% verdad, pero es importante que uno se prepare, busque estudie. Este tema de la educación permanente para el profesor, la formación continua, es vital, yo les digo a los estudiantes ustedes aquí van a salir haciendo a lo mejor el 50% de lo que va a necesitar en su carrera, usted podría estudiar 15 años pedagogía básica y va a salir a trabajar, y va tener que estudiar, perfeccionarse, actualizarse, porque cada vez las cosas van cambiando. Imagínate tú, desde la reforma que tenemos del año 96 en adelante, que fue una reforma potente después de muchos años, imagínate tú lo que ha significado, hemos tenido de todo en el camino. Entonces, si tú no vas siguiendo la huella, si tú no vas actualizado y estar pendiente de lo que está pasando y de lo que se requiere, entonces no sé...el cuaderno de mi abuela me sirve para enseñar. Uno tiene que ser muy lógica en eso, y tiene que ser muy clara con los chiquillos.

33.E: ¿Usted ha visto estos niños cuando van a sus prácticas, en su experiencia en la etapa final de su carrera, ellos logran traspasar este enfoque de la evaluación de aprendizajes que usted le inculca?

34.A: Si, mira se preocupan, y sabes porqué uno lo nota, en los momentos de la clase. Por ejemplo, en el tema inicial la activación de los conocimientos previos, el acercarlos al tema que ellos llevan y particularmente después en la evaluación, en el cierre de la clase, se preocupan mucho del cierre, porque yo les digo que el cierre no puede ser que los niños tienen permiso para ir al baño, o el que termina primero sale, porque los chicos copian, si un compañero salió el otro va a decir que terminó y no se termina nunca de salir todos de la sala. Entonces yo les digo que el cierre de la clase es muy importante, porque tu ahí estás haciendo la evaluación de cuánto

aprendieron nuestros niños de lo que estuvimos trabajando, cuánto aprendizaje lograron, ¿pudieron lograr captar la intención del aprendizaje?, ¿pudieron hacerlo?, ¿Cómo lo hicieron? ¿Cómo están aprendiendo estos niños? Entonces esto es muy relevante para la continuidad de la clase, para la próxima clase si tú te das cuenta que no entendieron, que no lo lograron, que la mayoría del curso tiene debilidades, tú tienes que volver con otra estrategia, nunca la misma, para que ellos puedan aprender. Yo creo que ahí es donde nosotros notamos la formación de esta Universidad.

35.E: Entonces en la formación docente de esta carrera se enfatiza mucho en las estrategias de aprendizajes diversas, y ¿esto lo pueden relacionar con las estrategias de evaluación?

36.A: Cuando hacemos los cursos de “procesos educativo” hacemos ejemplos de evaluación de aprendizajes, y le digo...usted va a seleccionar un aprendizaje y va a hacer una prueba cualitativa de ese aprendizaje y me la va a presentar, entonces vamos corrigiendo si es acorde al aprendizaje, si tiene coherencia ¿qué está evaluando? ¿cómo está elaborado el indicador? ¿cuáles son los criterios que va a usar? ¿si las categorías que va a usar son acorde al aprendizaje que va a medir?, cuesta un poco, pero al final lo van haciendo tan amigable que los chiquillos logran manejarse con cosas importantes.

37.E: Bueno profesora, le agradezco su tiempo y disposición. Fue muy claro para mi investigación toda la información que me ha entregado en esta entrevista.

**ENTREVISTA N°2**  
**DOCENTE EGRESADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**  
**UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE**

**MENCIÓN: MATEMÁTICA**

E: Entrevistador

D1: Docente

1. E: Muchas gracias profesora por aceptar ser parte de esta investigación y tener la disposición de responder esta entrevista. La investigación que estoy realizando aborda la temática de la evaluación de aprendizajes en la Universidad Católica del Maule. Me interesa saber cómo construyen el concepto de evaluación de aprendizajes en la formación docente de esta universidad, en la carrera de Educación General Básica en las cuatro menciones, y de alguna manera poder compararlo con los docentes que ha egresado y ya tienen experiencia con la práctica evaluativa, cómo es el caso suyo. Entonces ¿es la evaluación de aprendizajes un tema de preocupación cuando debe llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina que usted desarrolla?
2. D1: Yo creo que independiente de lo fácil o difícil que pueda ser, la evaluación siempre es un tema. Por lo menos en matemática hay metodología aparte con el tema de la evaluación, hay formas de trabajar, y se supone que es un proceso más concreto, en donde por ejemplo los temas se visualizan de forma más tangible. Yo todos los años trabajo en quinto, en sexto, multiplicación, división, tengo que ir haciendo evaluaciones de procesos que nos son cuantitativas, no llevan nota, sino que voy viendo cuánto van mejorando, en qué se están equivocando, si entiende el resto, qué pasa con el divisor, qué pasa con el dividendo e ir construyendo el concepto de evaluación, pero yo creo que la preocupación más allá de

cómo se construye un instrumento, cómo se va a evaluar la unidad, es el contenido en sí. Hay contenidos que se evalúan por sí sólo, hay contenidos que es necesario por ejemplo que el niño sepa definir, cómo hay otros en geometría que es necesario que lo haga. Entonces la evaluación sí o sí es algo que tiene que ser tema, más allá de lo fácil difícil que resulte.

3. E: Entonces es trascendental la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje, ¿eso me quieres decir?
4. D1: En todo momento.
5. E: ¿Y al momento de evaluar qué instrumentos o técnicas utilizas más frecuentemente en tu asignatura que es matemática?
6. D1: Yo estoy evaluando todos los días el tema de cómo los niños están tomando la clase, que es con la síntesis. Yo parto la clase pidiéndoles que lean la síntesis y los niños manifiestan sus percepciones también de la clase y el contenido, entonces la evaluación parte día a día desde ¿qué aprendimos la clase anterior? ¿qué me está dificultando? ¿qué me gustaría ejercitar?, desde ahí se construye lo que se puede modificar de la clase o lo que se puede repasar. Y la evaluación, como decía recién, más allá de lo que se cuantifica, generalmente se está realizando porque se necesita verificar que los procesos se están cumpliendo. Por ejemplo, si estoy sola o con asistente o educadora diferenciales, siempre la preocupación es tratar de verificar el proceso de cada estudiante, muchas veces no se puede por la cantidad que hay en la sala, pero estamos viendo cómo va avanzando cada niño y después lo conversamos, ellas mismas me van diciendo cuánto van evolucionando los niños que ven, o hay un niño que se quedó complicado con algún contenido y se evalúa a través de la observación. Y en temas formativos, generalmente se trabajan los contenidos, se evalúan con guías y después se evalúa la unidad, y de acuerdo a las posibilidades que tenga el contenido se hace otra cosa como carpetas, vídeos o trabajos gráficos o trabajos concretos, pero eso depende del contenido que se está viendo.

7. E: ¿Y cuáles de esas técnicas sientes que te da mejores resultados?
8. D1: Es un complemento, por ejemplo yo antes hacía clases en educación de adultos y nunca hice una prueba, se evaluaba a través de juegos, ellos hacían juegos, competencias, escribían no sé...pienso-pienso en vez de veo-veo, y siempre se estaba evaluando el proceso pero nunca llevaba nota. Sería ideal para mí poder hacer eso con los niños, pero no van a responder, no hay un apoyo, me demoraría el triple en poder conseguir lo mismo sin que ellos hicieran el esfuerzo de estudiar. Por lo tanto, se necesita la evaluación de proceso, pero se necesita una evaluación final, que si bien como está planteado el sistema es castigadora, pero por eso trato de hacer evaluaciones antes para no llegar a la evaluación de la unidad y darse cuenta que los contenidos no están bien.
9. E: ¿Podrías tú identificar qué tipo de dificultades has tenido con el proceso de evaluación, con los distintos tipos de evaluación que realizas ahora en tu etapa de ejercicio docente?
10. D1: Generalmente lo que me sucede en las evaluaciones que no son de contenido, al principio era el tema del lenguaje, no entendía qué era lo que se planteaba o cómo se debía responder, entonces de un tiempo a esta parte he tenido que pedir que me lean las instrucciones porque en general hay conceptos que son propios de cada tema, entonces se levanta una perpendicular, se genera...entonces ese tipo de cosas los niños no las entienden y hay que volver a repetirlo, y cuando tú trazas la línea...ah eso es. Para evitar eso ahora pido a otras personas que me lean las instrucciones y ver si se entienden, o con los mismos niños las trabajo antes en clases, e general es eso, cuándo se pierden en las instrucciones, pero nada más.
11. E: Desde tu experiencia como estudiante y como docente ¿podrías describir de qué forma haz adquirido conocimientos acerca de la evaluación de aprendizajes?

- 12.D1: Complejo el tema de la evaluación porque desde la formación siempre se ha tomado de forma muy general, no había un ramo de evaluación específico, si en los talleres pedagógicos se trataban formas de evaluar pero era muy general, nunca fue un instructivo como siga la flecha, usted haga esto, después hace esto, no se concebía de esa forma. Ahora, cuando yo egresé siempre fue mi cuestionamiento poder plantear bien una clase y la evaluación, por eso mismo seguí estudiando y ahí adquirí formas de evaluar propias de la disciplina. Ahora sí, uno tiene que consensuar en ese tema, porque en la teoría se planteaban muchas formas que son inviables para la sala de clases, por ejemplo una evaluación por habilidades donde van saliendo ramas tendría que estar un mes solamente analizando una prueba, y es imposible poder llevarlo a cabo menos con más de cuarenta niños. Por lo tanto la evaluación al final ha sido un proceso desde lo que es netamente la práctica, y cómo la teoría la llevo a la práctica, pero no de la formación inicial.
13. E: ¿Cómo la adquirió entonces, a través de ensayo y error, investigando, fue a alguna capacitación, tomando ejemplos, etc?
- 14.D1: Si yo creo, por ejemplo a mí me marcó formas de evaluar de profesores que tenía en la práctica, entonces habían cosas que yo decía voy a hacer esto o yo nunca voy a hacer esto. Entonces al momento de tener que cumplir, en el primer colegio en el que yo trabajé estaba como la pauta de todo lo que tenía que hacer, había que hacer una prueba de unidad, había que hacer una guía y aparte había que hacer otra cosa, entonces no tuve mucha libertad en ver qué es lo que yo quería hacer. Después cuando llegué al colegio que estoy ahora, como habían muchas notas tenía que ver de acuerdo al contenido, pero no fue un tema de decir yo voy a hacer esto, sino que se fue dando, cuando terminaba la unidad que contenido venía y veía las posibilidades del contenido, al final siempre he hecho lo mismo, de acuerdo a la materia y ver como la puedo evaluar. Pero no por un

aprendizaje consciente, sino como la necesidad de tener que evaluar un contenido lleva a pensar la forma de evaluación.

15.E: ¿Tu principal formador en evaluación de aprendizajes fue las prácticas, las inserciones que tuviste durante tu formación docente?

16.D1: Si, más o menos.

17.E: ¿O identificas alguna otra situación?

18.D1: Claro, un ejemplo fue el tema de las prácticas, pero lo otro es lo que decía recién, al final no es un tema consciente sino que al enfrentarse al estar pasando un contenido generalmente me tengo que preparar antes y ver que conlleva ese contenido, y desde ahí plantear las posibilidades de evaluación, puede ser una prueba escrita, puede ser un trabajo o una investigación, pero eso de acuerdo natamente al contenido.

19.E: ¿Y cuándo haces eso tienes que ir investigando como se hace una investigación, cómo hacer una prueba de contenido, cómo hacer una pauta, y eso lo tienes que ir investigando día a día?

20.D1: Si, cuando empecé a trabajar yo no manejaba muchos contenidos, entonces tenía que empezar a mirar objetivos y unidades de todo lo que me venía, entonces tenía que quedarme estudiando, vendo PowerPoint, viendo cómo lo podía mostrar, y ahí mismo a medida que iba viendo cómo pasar el contenido veía cómo lo iba a evaluar, y ahí construía las pruebas.

21.E: En la formación inicial ¿la evaluación de aprendizajes fue un tema importante de tratar en la malla curricular?, ¿e les enseñó a evaluar a sus estuantes?, ¿de qué forma los académicos de la carrera formaban en este aspecto?

22.D1: Por lo menos en la generación en que yo estuve no había un ramo específico de evaluación. Todos los años, hay un ramo que se llama taller pedagógico, que en general los lineamientos no están muy claros porque tratan de abordar y de llenar todos los vacíos que hay en contenidos. En general en la carrera eran dos los pilares fundamentales, uno era psicología y otro era la mención, y los temas disciplinares de pedagogía en general se

trataban de abordar todos en este taller, pero como no había continuidad de profesor tampoco avanzaban, entonces sucedía que el profesor que tomaba el ramo trataba como pulpo de abarcar lo más que podía y habían cosas que ya se habían tomado. Al año siguiente volvía a suceder lo mismo, entonces nunca hubo una continuidad, ni que se tratara de forma cabal el tema de la evaluación, sino que era más que nada la buena disposición que tenían los profesores de decir...bueno desde mi experiencia sería bueno que hicieran esto, sería bueno que plantearan esto, pero no de forma oficial.

23.E: ¿No había un programa?

24.D1: No.

25.E: Hoy podemos identificar dos grandes enfoques en la evaluación, uno que se relaciona más lo cuantitativo, a la medición de contenido al final del proceso y que permite la acreditación, y el otro enfoque más cualitativo, la evaluación formativa, de proceso, que se incluye dentro del aprendizaje, y que fomenta la autonomía del estudiante ¿Podrías identificar uno de estos enfoques dentro de tus prácticas evaluativas?

26.D1: ¿Cómo lo hago?, bueno comentaba que la formativa la realizo con las síntesis, y la observación y revisión que uno hace, en lo posible en la clase, de cada estudiante cómo avanza el proceso, y la final que generalmente son las pruebas de unidad.

27.E: Es decir, no te sientes identificadas por uno de los dos enfoques, sino que utilizas ambos.

28.D1: Son complementarios.

29. E: Por último, ¿El SIMCE qué significa para ti en el tema de la evaluación de aprendizajes?

30. D1: Yo siento que el SIMCE es un tema que viene por añadidura, yo creo que si un proceso se lleva bien, si los niños entienden, si el aprendizaje se adquiere, de la forma que le pregunten van a poder rendir. Por lo tanto, sea SIMCE, o sea una evaluación de otro tipo que no sea escrita, sea abierta, el

niño mientras aprenda va a tener buenos logros, por lo tanto el objetivo para mí no es centrarme en SIMCE para que les vaya bien, sino es que los niños aprendan para que eso conlleve a que puede ser que les vaya bien en el SIMCE. Siento que no es la forma cargarle el tema a ellos del SIMCE, ellos no tienen la culpa, siempre le aviso dos semanas antes que les vienen a tomar el SIMCE pero nunca la responsabilidad es de ellos, siempre asumo que la responsabilidad es mía y el puntaje va a depender de cuánto aprenden y cuánto no aprenden, pero en general no es un tema ni castigador, ni que tenga que ser un parámetro dentro de los estudiantes, simplemente el SIMCE va a venir a tomar una foto de cómo va el proceso de acuerdo a los contenidos que debiésemos haber visto.

31. E: ¿Entonces no es una práctica que influya dentro de tu evaluación?
32. D1: De la evaluación no, a lo más influye en la clase por lo que establece el colegio, aplicamos pruebas de ensayo pero en general la revisión es viendo lo que pasa con el proceso ¿Cuántos niños están más atrasados? Sin dar nombres por su puesto, pero revisamos en qué se están equivocando, en la forma de responder, en la forma de preguntar, ¿qué pasa con los niveles dentro de la sala? Pero son ellos mismos los que van haciendo los análisis, en una foto del rendimiento. Tampoco es un tema que les afecte por lo que puedan sentirse en desmedro, obviamente saben sus resultados.
33. E: Bueno profesora muchas gracias por el aporte que ha realizado a esta investigación, por su buena disposición y tiempo que ha tenido de recibirme.

**ENTREVISTA N°3**  
**DOCENTE EGRESADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**  
**UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE**

**MENCIÓN: CIENCIAS NATURALES**

E: Entrevistador

D2: Docente

1. E: Profesora primero quiero agradecer su disposición a participar de esta investigación, el tema central aborda la temática de la evaluación de aprendizajes y cómo construyen los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad Católica del Maule este concepto, y a la vez compararlo con los conocimientos y construcciones que mantienen los docentes egresados de esta misma carrera. Entonces, en su condición de docente con tres años ya de experiencia profesional me gustaría saber: ¿es la evaluación de aprendizajes un tema de preocupación cuando debe llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en la disciplina que usted desarrolla?
2. D2: Siento que el tipo de evaluación es muy importante a la hora de saber qué es lo que está aprendiendo el niño. Me ha pasado mucho, sobre todo en tercero básico, me fui acomodando al tipo de aprendizaje que tienen los niños, existen muchas necesidades hoy en día, acomodarse a los tiempos, asignarles más tiempo. Entonces para mí lo principal es conocer el tipo de aprendizaje de los niños, por ejemplo, me pasa que los alumnos son un poco memoriones, entonces a la hora después de consultarles del tema que se evaluó, no se acuerdan, entonces de repente la evaluación que se hace para los niños es solamente un estudio para la prueba. Lo que comencé a trabajar con los niños fue trabajar para la evaluación, acomodarnos para la evaluación, por ejemplo si yo hago una actividad en la

clase tratar de incorporarla en la evaluación para que los niños hagan la relación y la puedan hacer en forma tranquila y responder lo que ellos sepan, como una evaluación de proceso. Y lo otro, antes de una prueba, sobre todo en ciencias que es harto concepto, le hago una prueba de vocabulario, tres o cuatro palabras para que a la hora de la evaluación ya tengas cierto conocimiento de lo que se le va a preguntar.

3. E: ¿Y ha sido un tema que se te ha dificultado en el ejercicio profesional la evaluación de aprendizajes?, o has tenido otros temas con mayor dificultad y la evaluación de aprendizajes en realidad has podido realizarla fácilmente.
4. D2: Yo creo que sí, al principio fue una dificultad, fue tema porque primero adaptarse a lo que el colegio propone, porque el colegio tiene toda un instructivo donde se especifican las habilidades para darle a conocer a los apoderados qué es lo que se está evaluando. Y también se exige cierta cantidad de ítem y preguntas en las pruebas, entonces acomodarme a ese sistema me costó un poco porque las pruebas aquí igual son un poquito largas para mí gusto, son muy largas. Fue un problema, más que con los niños, también con los papás porque igual se les complicó que las pruebas fueran largas y que los niños no alcanzaran a responder todo y también por eso nosotros empezamos con asignar tiempos extras para ellos pudieran terminar.
5. E: Sin embargo, tu previo a eso haces otro tipo de instrumentos...
6. D2: Sí, antes de las evaluaciones.
7. E: Y esos instrumentos son calificados también...
8. D2: Sí, hay algunos que son acumulativos y otros que son directo al libro.
9. E: Pero son distintos al método de la prueba, son más formativos.
10. D2: Más formativos.
11. E: ¿Cuál de las prácticas que usas en evaluación sientes que te genera mejores resultados?
12. D2: Yo creo que el proceso que te cuento ha dado resultado, porque me ha ayudado a conocer a los niños y sus capacidades y ellos también tienen

una relación más de amistad con la evaluación, ahora logran identificar qué es lo que se espera de ellos y logran identificar ciertos puntos que son importantes a la hora de evaluar, por ejemplo el sintetizar, que me costó mucho, el responder porque una parte es de desarrollo y respondían simplemente sí o no y por qué no estaba, entonces ahora ellos con el ejercicio de las clases logran hacer una respuesta completa, eso fue todo un proceso con ellos.

- 13.E: Tú recién me nombraste que una de las dificultades con las que te encontraste es la estructura que el colegio tiene para las evaluaciones, ¿identificas otras dificultades que tienes al momento de decidir qué evaluar o cómo evaluar?
- 14.D2: Sí, hay otra dificultad que igual se puede solucionar, que es los contenidos, muchos contenidos que debo abarcar. Lo que he tratado de hacer es sintetizarlos o dejar evaluaciones por etapa, por ejemplo hago dos pruebas por contenido, para que logran comprender una materia y no tengan que estudiar tanto y que no logren comprender todo.
- 15.E: ¿Qué piensas de las pruebas SIMCE?, ¿ha sido una dificultad para la evaluación de los contenidos de la asignatura?
- 16.D2: No, yo siento que no, nosotros trabajamos con evaluaciones externas, entonces una vez por mes se hace una prueba que abarca todos los contenidos SIMCE, pero a la vez va relacionado y de la mano con los contenidos que voy pasando, entonces en ese sentido me he sentido muy apoyada porque ya se está generando otro tipo de evaluación que ayuda no sólo a cómo contesten sino también a la conducta que ellos tienen frente a una prueba. Y lo otro, hago toda una relación, con estas pruebas saco problemas o ejercicios y se los doy de tarea para el fin de semana a los niños, y de esos problemas por lo menos uno o dos han aparecido en otras pruebas, entonces vamos volviendo, volviendo, volviendo hasta que los niños hagan una relación.
- 17.E: Entonces ha sido un aporte el trabajo de SIMCE en la evaluación.

18.D2: Sí.

19.E: Desde tu experiencia como estudiante, en la formación docente, y también desde el ejercicio docente ¿podrías describir la forma en que has adquirido conocimiento acerca de la evaluación de aprendizajes, al ser evaluados, en capacitaciones, en investigación por motivación personal, etc.?

20.D2: Yo creo que todo parte en base del ejercicio, porque en la universidad en ningún momento nos prepararon en cómo hacer una evaluación, yo creo que lo que la universidad entrega son conocimientos, que encuentro que igual es bueno, pero de repente cosas que son tan necesarias como un tipo de evaluación, qué evaluar en evaluación o por ejemplo cosas cómo los libros o relaciones interpersonales no se desarrollan en la universidad. Sí quedé muy contenta por el lado de los conocimientos, en la universidad nos prepararon muy bien, después de dos años y medio nos separan por menciones, y dentro de ellas ciencias es una de las que tiene menos alumnos porque es muy complicada, a nivel de contenidos son muchos, entonces en ese aspecto me ha servido mucho, porque he tenido muchas herramientas o muchos ejemplos para poder utilizarlos en el aula.

21.E: ¿Vieron evaluación en la disciplina o en la mención?

22.D2: No

23.E: ¿Y cómo fuiste adquiriendo este conocimiento?

24.D2: Utilizo mucho internet, y lo otro que me ha servido es tener familiares profesores, también viendo diferentes tipos de evaluación, y con mis compañeros que están trabajando en distintos colegios nos colaboramos para facilitarnos material.

25.E: ¿Y en tu práctica profesional lo viste, lo aprendiste?

26.D2: Sí, buen punto, porque en la práctica profesional cómo tenemos acceso a revisar pruebas a realizar guías, trabajar en el aula, también tuvimos acceso para ver cómo se evalúa en los diferentes colegios.

- 27.E: ¿Entonces la evaluación de aprendizajes no fue un tema importante a tratar en la malla curricular?
- 28.D2: No, se hablaba pero de forma general, cómo definición, por ejemplo qué es la evaluación formativa...en ese aspecto, pero profundizar en cómo evaluar, cómo hacer un instrumento evaluativo no. Lo vimos en un ramo relacionado con curriculum.
29. E: Por último, reconociendo que hay dos tipos de evaluación, una relacionado a lo cuantitativo, a la prueba a lo estandarizado, que va al final del proceso, y la otra evaluación formativa, de proceso o evaluación auténtica o cualitativa. Donde el Ministerio de Educación propone ciertos lineamientos con respecto a las orientaciones para evaluar. ¿Te sientes identificadas con alguno de estos enfoques, tratas de abordar ambos o te gustaría abordar uno pero no puedes?
- 30.D2: En lo particular trato de no enfocarme en los números, de partida, siento que me relaciono más con lo cualitativo, creo que las notas...yo les digo a los niños...no se preocupen por las notas, preocupense por ustedes mejorar, en qué están fallando, ver qué pueden mejorar, por ese lado yo me identifico más, más que por lo cuantitativo.
- 31.E: ¿Si tuvieras libertad de evaluar de otra forma, lo harías distinto?
- 32.D2: Sí, yo creo que en los colegios al pedir tanto papel se pierde el sentido real de lo que uno quiere hacer, porque a mí por ejemplo en la universidad era mucho laboratorio, experimentos, entonces la parte creativa en los colegios se ve limitada, porque tengo que cuadrarme con los contenidos y pasar materia para que los niños tengan el contenido en el cuaderno, sino de donde van a estudiar, entonces la parte creativa se ve suspendida. Eso me limita mucho, entonces por lo mismo me gusta la parte cualitativa, que ojalá aprendan de forma entretenidas y que no los aburra.
33. Bueno profesora, muchas gracias por el tiempo y disposición que ha tenido. Le agradezco aceptar ser parte de esta investigación y por la experiencia que me ha contado desde su ejercicio docente.

**ENTREVISTA Nº4**  
**DOCENTE EGRESADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**  
**UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE**

**MENCIÓN: LENGUAJE**

E: Entrevistador

D3: Docente

1. E: Buenas tardes, le explico el objetivo de mi investigación para la cual requiero que responda la siguiente entrevista, necesito entender cómo construyó el concepto de evaluación de aprendizajes y cómo lo está aplicando ahora, que se encuentra en ejercicio docente. Entonces ¿Es la evaluación de aprendizajes un tema de preocupación al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la disciplina que enseña?
2. D3: Es un tema de preocupación, en mi caso no ha sido muy fácil porque entre los mismos profesores existen muchos errores de concepto, sobre todo con el tema de la evaluación, por momento de evaluación o por tipo de evaluación o por el agente que evalúa, se confunden, al planificar sobre todo, al planificar colocan cualquier tipo de evaluación que a veces no se condice con lo que se establece como objetivo, así que hay que pensar mucho en ese punto. Todos tenemos distintos conceptos de lo que es la evaluación.
3. E: ¿Qué tipo de instrumentos utiliza más frecuentemente?
4. D3: La prueba escrita, nosotros en el colegio tenemos una estructura, siempre se estructuran de la misma forma, comprensión, preguntas de inferencia, preguntas literales, escritura...entonces los niños ya saben a qué se enfrentan, siempre se van a encontrar con la misma estructura con diferentes preguntas, o en el caso...como estoy en primero básico, con las letras.

5. E: ¿Antes de la prueba hay otro tipo de evaluación? ¿o siempre se preparan para una prueba escrita?
6. D3: Si, en lenguaje se preparan siempre para una prueba escrita, y hacemos varias guías también que son “me prepara para la prueba” pero son similares.
7. E: ¿Consideras que ese tipo de evaluación te genera buenos resultados al momento de identificar el aprendizaje en los alumnos?
8. D3: No, no mucho, yo me doy cuenta que por ejemplo en las partes de completación no reflejan exactamente lo que ellos saben, hay niños que quizás saben menos y les va bien igual en esa parte o viceversa hay niños que no les va muy bien y saben más, pero eso a mí me ha complicado mucho en el colegio en que estoy, de poder implementar otro instrumento de evaluación, porque no están abiertos a eso, no el colegio sino los profesores. Los profesores piensan que cualquier otro instrumento va a ser mucho más difícil de aplicar, más trabajo para ellos y siempre uno está limitado de tiempo.
9. E: ¿No te permiten a ti hacer otra cosa en tu ramo, tienes que hacer lo que todos hacen?
10. D3: Claro, la idea es que los tres primeros...los tres segundos, siempre vayamos juntos, siempre los mismo, las mismas pruebas, las mismas preguntas, la ocasión que yo he podido hacerlo distinto ha sido igual un problema para mí.
11. E: ¿Con respecto al SIMCE consideras que tensiona el proceso de enseñanza-aprendizaje?
12. D3: Aunque el colegio no lo pide literalmente, todos están predispuestos a trabajar en función al SIMCE, el año pasado que tuve que dar SIMCE en segundo básico pasó que muchas de las pruebas tenían que ser con el formato SIMCE, mucha comprensión, preguntas con todas las estrategias de comprensión aplicadas, y estuvimos como de agosto, casi todo el segundo semestre trabajando en función del SIMCE, entonces los contenidos que exige el ministerio íbamos pasándolos súper rápido. Dio

buenos resultados en le SIMCE sí, pero en ese sentido tuvimos que trabajar sólo en función de eso.

13. E: Cómo estudiantes y docentes en ejercicio ¿De dónde y cómo han adquirido ustedes el concepto de evaluación de aprendizajes?
14. D3: En la universidad fue poco lo de evaluación que nos enseñaron, bastante poco. En el caso de lenguaje hubo un poco más, porque me acuerdo que una ocasión, la profesora por un diagnóstico que aplicó se dio cuenta que sabíamos muy poco de evaluación, y fue el último año, el último semestre y ahí ella nos hizo una clase bastante buena, incluso enseñó cómo confeccionar las pruebas escritas, pero fue poco. Principalmente yo le he ido adquiriendo en el trabajo, con la experiencia, buscando otros instrumentos, como confeccionar distintas pruebas, sólo investigando.
15. E: Entonces ¿fue la evaluación de aprendizajes un tema importante de tratar en la malla curricular de la carrera, se le enseñó a evaluar a sus estudiantes, de qué forma los académicos de la carrera formaban en este aspecto?
16. D3: No hay un ramo de evaluación, si se habla en todos los ramos que tenemos un poco del concepto de evaluación, pero así en profundidad no, se habla de la importancia de la evaluación como inherente al aprendizaje, pero no le dan la importancia necesaria porque nunca tuvimos un ramo. Igual hace falta yo creo, porque uno cuando entra se ve enfrentado a eso y los profesores asumen que uno sabe todo, y muchas veces no es así, entonces hay que investigar harto.
17. E: ¿Con qué enfoque evaluativo se identifica más, sabemos que existe una evaluación más cercano a lo cuantitativo, las pruebas, la selección múltiple, la nota, y hay un enfoque que lo propone el ministerio de educación que es más formativo, que la evaluación esté dentro del proceso, que guía al alumno para la evaluación, no solamente al final del proceso, más cualitativa, de observación, etc.?

- 18.D3: Yo soy más cercana al enfoque formativo que propone el ministerio de educación, más que lo cuantitativo, a pesar que uno está condicionado por lo que el colegio exige y por lo que ellos llevan haciendo hace años, entonces cuesta llegar con un enfoque distinto, que les rompa un poco los esquemas, pero cuesta mucho, yo lo trato de hacer a veces internamente en el aula, pero me limita eso, el colegio pide números, pide resultados.
- 19.E: ¿Cómo logras potenciar habilidades diferentes en el aula, que no se enmarcan en una prueba escrita?
- 20.D3: Me pasaba por ejemplo el año pasado, veía a los alumnos, y veía que muchos iban a dar una prueba de excelencia, pero pepito que no es muy bueno para escribir pero si es bueno para hablar ¿cómo lo voy a evaluar?, ¿cómo le voy a destacar ese aspecto? Y ahí tenía que generar otro tipo de evaluación, quizás a aquel que le iba excelente en la prueba no le iba tan bien en una disertación, pero así lograba potenciar otras habilidades.
- 21.E: Muchas gracias por su disposición y tiempo entregado para aportar información a la investigación que estoy desarrollando. Ha sido una entrevista muy rica en información importante para mi estudio.

**ENTREVISTA N°5**  
**DOCENTE EGRESADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**  
**UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE**

**MENCIÓN: CIENCIAS SOCIALES**

E: Entrevistador

D4: Docente

1. E: Le agradezco que haya accedido a responder esta entrevista que estoy realizando con el tema de la evaluación de aprendizaje, el objetivo es conocer cómo construyó el concepto de evaluación de aprendizajes y cómo lo está aplicando ahora, que se encuentra en ejercicio docente. Entonces ¿Es la evaluación de aprendizajes un tema de preocupación al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la disciplina que enseña?
2. D4: En mi caso la problemática se centra en buscar un instrumento de evaluación que permita de forma eficaz responder al objetivo que uno tiene, ahí es donde está las mayores problemáticas, porque uno dice no se...lo más fácil, la prueba, pero de repente no responde al objetivo que uno tiene para evaluar, pero cuesta, cuesta mucho.
3. E: Y en tu caso particular ¿has tenido mucha dificultad para llevar a la práctica la evaluación, has tenido que investigarlo, buscar material de profesores con más experiencia?
4. D4: Si en mi caso, por ejemplo trabajo en conjunto con otra profesora de historia que es de más experiencia, con ella he resuelto hartas dudas, en ese sentido ha sido bien solidaria. Pero siempre estoy tratando de buscar cosas nuevas, que sean fáciles para los chiquillos, para las distintas formas de aprendizajes que tienen ellos, tienes que pensar en todo eso antes de generar una evaluación, que vaya acorde con el objetivo, que también que

no perjudique a ninguno, sino que trate de responder a las variantes de ellos también.

5. E: ¿Qué instrumentos de evaluación utilizas más frecuentemente?
6. D4: Lo más común es la prueba escrita, con ítem que abordan distintas formas, selección múltiple, comprensión de lectura, verdadero o falso, son cómo las más típicas. También sí, mi asignatura me permite probar otras cosas, como la realización de maquetas por ejemplo, en ese sentido puedo jugar un poco más, alguna interrogación oral, obras de teatro por ejemplo que he tomado mucho, eso me permite más la asignatura de historia.
7. E: ¿Sientes que este tipo de evaluación, más diversa, te ha generado buenos resultados al momento de evidenciar el aprendizaje de tus alumnos?
8. D4: Yo creo que el factor tiempo igual es súper limitante, si trato de buscar algo que también no me quite mucho tiempo, uno sabe que una prueba se evalúa en una clase y listo, quizás maqueta lleva más tiempo, la preparación en aula. Entonces el tiempo limita harto las posibilidades de poder aplicar otros instrumentos de evaluación.
9. E: ¿A pesar del tiempo, qué instrumentos crees que te ha generado mejores resultados?
10. D4: Yo creo que todos tienen sus ventajas y desventajas, pero sí la construcción de maquetas, la utilización de materiales didácticos es mucho más significativa. Porque se enfrenta de otra forma el alumno a la evaluación, más relajado, no se sienten presionados por tener que aprenderse cosas de memoria por responder, ahí uno observa el trabajo en clases, observa el cómo se relaciona o trabaja con los compañeros, se van resolviendo sus dudas y hacemos una presentación final del trabajo y ahí de repente podemos...no presentarlos a los mismo compañeros sino que a veces se presenta a cursos más chicos, y creo que eso puede funcionar un poco más.

- 11.E: ¿Tienes alguna dificultad, en el colegio que trabajas, al momento de decidir hacia algún tipo de evaluación?
- 12.D4: Pienso siempre en los chiquillos, no quiero por ejemplo limitarme a sólo hacer una prueba de desarrollo cuando sé que a lo mejor le vas a costar demostrar lo que saben a través de una escribiendo. O podría por ejemplo hacer interrogaciones o exposiciones, pero no a todos les facilita estar a delante parados, entonces yo creo que ese es mi punto tope, es buscar una evaluación que les pueda ser a todos, o que abarque las distintas formas de aprendizaje de ellos.
- 13.E: Con respecto al SIMCE ¿consideras que pone tensión al momento de evaluar a los niños?
- 14.D4: Es un factor bien limitante, por ejemplo nosotros en el segundo semestre partimos desde ya trabajando para eso. Ahí pierdo la instancia de evaluar de otra forma que no sea una prueba, porque el colegio me exige que hay que evaluar con hoja de respuesta, por lo tanto la evaluación debe ser prueba escrita si o si, entonces uno comienza a trabajar en función de, no es que te lo digan literalmente, pero uno sabe que esperan de eso.
- 15.E: Ahora, en su etapa de estudiante incluido el periodo que se encuentra en ejercicio ¿De dónde y cómo ha adquirido el concepto de evaluación de aprendizajes?
- 16.D4: La universidad no ayudó mucho en eso, no recuerdo haber tenido un ramo de evaluación o un intensivo del tema. Lo he ido aprendiendo en el trabajo, en el medio donde uno se ve inserto. No sé, si uno hace una prueba escrita que no dio los resultados que esperaba, tuvimos muchos rojos de repente, pienso en evaluar de otra forma, ahí uno ve otro mecanismo de evaluación. Entonces, la misma práctica a uno lo lleva a ir mejorando día a día.
- 17.E: Entonces ¿la evaluación de aprendizajes no fue un tema importante de tratar en la malla curricular, se les enseñó a evaluar a sus estudiantes, de qué forma los académicos de la carrera formaban en este aspecto?

- 18.D4: Hay varios puntos que son importantes pero la universidad cree que son como obvios, planificar por ejemplo, nunca tuvimos una gran clase para aprender a planificar, y evaluar es el mismo tema, todos hablan de evaluación pero nunca se abordó en profundidad.
- 19.E: ¿Y tú lo ves cómo una crítica a la malla de la carrera, o está bien y es responsabilidad de los estudiantes investigar más y conocer los conceptos que la universidad presenta?
- 20.D4: No, es necesario mejorar esa situación, hace falta, porque uno va aprendiendo en la práctica y en eso puede generar consecuencias importantes para los alumnos.
- 21.E: ¿Con qué enfoque evaluativo te sientes más identificado?, tenemos un enfoque más cuantitativo, relacionado a las pruebas, la selección múltiple, que se ubica al final del proceso de enseñanza, calificado con nota, y hay otro enfoque, propuesto por el Ministerio de Educación, que potencia la evaluación formativa, que se encuentra dentro del proceso, en donde el alumno va guiando su aprendizaje, más orientada a lo cualitativo.
- 22.D4: Yo creo que soy más cuantitativo, uno trata también hacer guías de aprendizaje mientras se va desarrollando el contenido, para ver cómo van y ver el esfuerzo de los chiquillos, entonces también trato de ir viendo de a poco cómo se van desempeñando en las clases. Si volvemos al tema del principio, de repente la prueba final no va a enmarcar todo lo que el chiquillo sabe, igual queda corto. Pero yo creo que soy más cuantitativo.
- 23.E: Muchas gracias profesor por dedicar un tiempo a responder esta entrevista, ha sido muy útil para mi investigación.