



ISSN: 1989-0397

ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE DOCENTES DESTACADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

ANALYSIS OF THE CONCEPTIONS OF LEARNING ASSESSMENT OF OUTSTANDING PRIMARY EDUCATION TEACHERS

ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE DOCENTES MARCANTES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Claudio E. Vergara

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 3

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art15.pdf>

Fecha de recepción: 02 de abril de 2012
Fecha de dictaminación: 29 de septiembre de 2012
Fecha de aceptación: 23 de octubre de 2012

Según la investigación de McKinsey y Company (Barber y Mourshed, 2008) desarrollada entre los años 2006 y 2007 cuyo objetivo fue comprender por qué un grupo importante de sistemas educativos, a pesar de sus diferencias sociales y culturales, habían logrado altos estándares de calidad en los aprendizajes de sus estudiantes, es posible sostener que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes. Es así como la actual Reforma Educativa, implementada en Chile a partir de los años 90, contempla el desarrollo profesional como uno de los cuatro pilares para lograr una educación de calidad, mediante el desarrollo de programas de mejoramiento e innovación pedagógica, poniendo énfasis en la preparación tanto de los profesores en formación como aquellos que están en ejercicio activo (Bravo, Falck, González, Manzi y Peirano, 2008).

Bajo este escenario, se ponen en marcha diferentes programas de evaluación docente administrados por el Ministerio de Educación, que buscan evaluar el desempeño de los profesores en el aula, tanto en forma individual como colectiva. El Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) es el primer programa de incentivos asociado indirectamente al desempeño de los docentes y, que hace entrega de una bonificación salarial al cuerpo docente de los centros que presentan mejores resultados en las pruebas SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación) y en otros indicadores complementarios, por un periodo de dos años. En el caso de los programas de evaluación docente individual, se encuentra el Sistema de Evaluación Docente (SED), de carácter obligatorio para todos los docentes de establecimientos municipales cada cuatro años, y permite conocer la distribución de niveles de desempeño, capacitar los menos competentes y eventualmente, retirar de sus funciones a aquellos que no prosperan en sus resultados. Cabe mencionar que todos estos programas de evaluación docente individual se encuentran basados en los criterios para el desempeño docente establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), instrumento que fue construido tomando la opinión de los docentes del país y que establece estándares de una adecuada práctica profesional del docente, las responsabilidades que contribuyen significativamente al aprendizaje de sus alumnos y las responsabilidades que asume en el aula, en la escuela y en la comunidad donde se inserta (Bravo, *et al.*, 2008).

En Chile un estudio a gran escala concluye que los programas de evaluación docente basados en criterios pedagógicos y disciplinarios, permiten identificar a los docentes más efectivos entre quienes se evalúan, como es el caso del SED. Es decir, existe una estrecha relación entre los resultados del conjunto de programas de evaluación docente y los resultados de aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica (Bravo, *et al.*, 2008). Entonces, es posible sostener que los docentes evaluados con desempeño sobresaliente son los más efectivos en aula y obtienen mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes. Motivo por el cual, se hace necesario analizar sus concepciones en torno a la evaluación del aprendizaje, dada su importancia en el logro de una educación de calidad. En efecto, la evaluación es un componente transversal en el proceso educativo y está muy relacionada tanto con la enseñanza como con el aprendizaje, dándole un rol clave al enlazar ambos procesos y permitiendo transformarlos mediante la recopilación de información (Contreras, 2004). Cabe mencionar que, las concepciones del docente determinan su práctica pedagógica; éstas son de gran importancia debido a que constituyen las pautas de sus acciones.

El concepto de evaluación que poseen los docentes se manifiesta en todas sus tareas pedagógicas; más aún, tal concepción condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En pocas palabras, el paradigma evaluativo constituye una forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje en la escuela (Antúnez y Aranguren, 2004). Igualmente, la forma en que es realizado el acto evaluativo deja en evidencia nociones no tan sólo técnicas relativas a la evaluación, sino también significaciones de carácter

psicológico, político, social y moral del profesional (Santos Guerra, 2003). Es más, la evaluación manifiesta aspectos fundamentales del docente, como los conocimientos profesionales y sus creencias y además, tiene efectos directos sobre los estudiantes y su calidad de aprendizaje. O sea, la forma de entender y de practicar la evaluación permite deducir cuáles son las teorías sobre las que ésta se sustenta.

Dado esto, observar las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes y reconocer las concepciones implícitas en ellas es crucial para comprender el verdadero impacto del proceso evaluativo sobre la calidad del aprendizaje (Santos Guerra, 1999). Dicho de otro modo, para transformar profundamente las concepciones y las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes es necesario someterlas a un análisis riguroso; hay que comprender a cabalidad el proceso que realiza el profesor en el aula, para detectar fortalezas y debilidades con la finalidad de mejorarlo. Además, la evaluación permite develar tipos de concepciones acerca de la naturaleza de la inteligencia, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y sobre la profesión. En lo que respecta a la naturaleza de la inteligencia, si se piensa que ésta es algo dado de una vez para siempre a las personas, que no está condicionada por factores sociales, culturales, lingüísticos, económicos, entre otros, será más fácil clasificar a los sujetos en grupos de fracaso o de éxito; si, por el contrario, se piensa que la inteligencia es algo que se construye, que depende de influencias culturales, que tiene la potencialidad de desarrollarse y enriquecerse, la evaluación estará más abierta a la flexibilidad. Hay evaluadores que clasifican y categorizan a los evaluados atribuyéndoles unas capacidades inamovibles que, de alguna manera, condicionan las expectativas y predisponen al fracaso o al éxito (Santos Guerra, 2003).

Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, queda claro que la forma de evaluar devela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender; no sólo de qué es lo que el estudiante tiene que asimilar, sino de la forma en que el profesor puede ayudarlo a hacerlo. Cuando se concibe la enseñanza como un proceso mecánico de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado, la evaluación consistirá en comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido. Y acerca de la naturaleza de la profesión; quien concibe al docente como un profesional dedicado a realizar prácticas neutras, despojadas de dimensiones psicológicas y sociales pondrá en práctica una evaluación centrada en la adquisición de datos y en el dominio de competencias. Si se entiende que el docente es una persona encargada de introducir en la cabeza del estudiante una serie de datos, conceptos, teorías y destrezas, no se planteará ninguna cuestión sobre las exigencias morales, relaciones interpersonales, dinámicas sociales que conlleva una forma distinta de entender la profesión (Santos Guerra, 2003).

En la actualidad, se ha vuelto una verdadera necesidad tomar como objeto de estudio las concepciones de los profesores, por la influencia que tienen sobre la práctica, en especial en el área de la evaluación, puesto que tradicionalmente se ha considerado como un proceso técnico de verificación de resultados de aprendizaje acorde con objetivos predeterminados. Sin embargo, se trata de un proceso más complejo, donde confluyen una gran variedad de aspectos, unos bastante explícitos y otros menos advertidos. Los primeros provienen desde la escuela y están asociados a los contenidos educativos, normas, regulaciones, criterios, procedimientos, exigencias administrativas y condiciones de trabajo en las aulas, aspectos que no sólo orientan la evaluación sino que también la afectan. Los implícitos provienen desde los propios profesores quienes aplican criterios e implementan prácticas relacionadas con sus concepciones respecto de enseñanza y evaluación, valorando de una u otra manera sus fines, sentido y trascendencia y determinando, en gran medida, la naturaleza de sus prácticas e incidiendo de manera crítica en los resultados de los procesos formativos.

Las prácticas evaluativas de los profesores no pueden ser consideradas imparciales, no sólo porque constituyen un reflejo de su conocimiento profesional y de sus creencias, sino porque influyen en el aprendizaje y producen efectos críticos en los estudiantes. La manera en que se desarrolla la evaluación es primordial al momento de reforzar un tipo de operación intelectual u otro de acuerdo con los criterios establecidos por el agente evaluador; cabe señalar que las tareas educativas poseen diferentes niveles de complejidad intelectual. Es por ello que es posible jerarquizar cada una de estas actividades según el grado de complejidad que representan para el estudiante, siendo el deber del docente disponer de distintas actividades evaluativas al servicio de las múltiples operaciones intelectuales. Conforme a esto, es posible señalar que la estructura de las tareas educativas está estrechamente relacionada con la naturaleza del fenómeno evaluador (Santos Guerra, 2003). Dado el impacto significativo que tiene la práctica de la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes, es necesario un análisis constante y permanente de la misma. La revisión de los principios que la orientan es vital para obtener evidencias concretas acerca de los aprendizajes de los estudiantes. Este continuo replanteamiento, por parte del docente, está dado por la formulación de preguntas relevantes y el análisis de los efectos producidos de cada una de las formas de evaluar desarrolladas. Todo análisis realizado debe estar ligado con la acción educativa y el concepto de aprendizaje y ha de hacerse de forma cooperativa y no solamente individualizada. Es preciso poner en tela de juicio las prácticas evaluadoras que realizan los docentes, de lo contrario, será difícil comprenderlas y transformarlas (Santos Guerra, 2003).

Por último, es necesario incentivar un cambio en las prácticas evaluativas, con la finalidad de mejorar la calidad del aprendizaje; las estrategias evaluativas deben ser coherentes con los objetivos de aprendizaje y con la disciplina que se enseña y, al mismo tiempo, deben ofrecer a los estudiantes oportunidades equitativas para dar evidencias de lo aprendido. Esto significa que la evaluación del aprendizaje escolar es esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y del conjunto de competencias pedagógicas del profesional.

1. LAS CONCEPCIONES DOCENTES: CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y CREENCIAS

Las concepciones del profesor envuelven una valoración o convicción sobre algo y actúan como un filtro, por lo cual constituyen un factor que le hace tomar determinadas opciones educativas. El pensamiento y acción de los profesores se encuentran constantemente en un proceso de interacción mutua, por lo tanto, la divergencia entre ambos no debería necesariamente considerarse como una incoherencia o señal de inmadurez profesional, sino más bien como un rasgo necesario de que el conocimiento del individuo está en proceso de desarrollo y consolidación. Dado lo anterior, las concepciones de los profesores pueden entenderse como un conjunto de creencias, criterios, argumentaciones y rutinas de acción, a veces explícitas y otras más bien implícitas. Porlán y Rivero (1998) señalan que las concepciones así entendidas, guardan relación con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación, sean estas ideas de nivel más epistemológico-filosófico estricto, psicológico, didáctico-curricular, metodológico, experiencial, entre otros, o se manifiesten de forma más o menos explícita. Con frecuencia las concepciones explícitas de los profesores no se corresponden con las implícitas, de ahí la necesidad de establecer contrastes significativos entre lo explícito y lo implícito.

Asimismo, los autores establecen que el conocimiento profesional es el resultado de la superposición de cuatro tipos de concepciones ó saberes, que son de naturaleza diferente, que se generan en distintos tipos de momentos y contextos, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de

los profesores y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o preprofesionales. El primer tipo de concepciones son los saberes académicos, referidos al conjunto de concepciones o saberes adquiridos fundamentalmente durante la formación profesional inicial, por lo que suelen estar organizados atendiendo a la lógica disciplinar y son explícitos. El segundo tipo de concepción son los saberes basados en la experiencia, desarrollados conscientemente en la práctica y que están enfocados al aprendizaje de los alumnos, la metodología, la evaluación, la programación, entre otros. Son concepciones caracterizadas por un fuerte poder socializador que se comparten habitualmente en el contexto escolar, y que orientan la conducta profesional aunque pueden evidenciar divergencias con ella. No tienen un alto grado de organización interna, ya que son saberes de tipo adaptativos, frecuentemente inconsistentes y contradictorios, y cargados de valoraciones morales e ideológicas.

El tercer tipo de concepción son las rutinas y guiones de acción, las que se refieren al conjunto de representaciones implícitas que se originan en el ámbito de lo concreto, vinculándose más a preguntas del tipo ¿cómo hacerlo? ¿qué? ¿por qué? y ¿para qué?, por lo que pertenecen a un tipo de significados que ayudan a resolver una parte importante de la actividad cotidiana, especialmente aquella que se repite con frecuencia, por lo que resultan ser resistentes al cambio. Tienden a verbalizarse y están relacionadas más al "deber ser" que al "hacer concreto". Y el cuarto tipo de concepción corresponde a las teorías implícitas, referidas más bien a un no saber que a un saber, en el sentido que los profesores no suelen conocer la existencia de estas relaciones entre sus maneras de pensar y actuar y determinadas formalizaciones conceptuales. Son interpretaciones *a posteriori* acerca de qué teorías dan razón de lo que se cree y de lo que se hace, aunque se crea y se haga sin saberlo. Estas concepciones no son una construcción de los profesores, sino son elaboraciones de los investigadores, quienes al analizar las prácticas de los profesores, las formulan, es decir, sólo puede ponerse en evidencia con la ayuda de otras personas (Iriarte, Núñez, Martín y Suárez, 2008). Por lo tanto, las concepciones consideradas como un marco organizativo que determina de alguna manera la toma de decisiones de los profesores, son difícilmente observables, pero pueden ser aprehendidas a través de cuestionarios, escalas, entrevistas colectivas e individuales, a través de lo que dicen los profesores. Pero, respecto a su análisis hay que tener cautela, ya que la explicitación de tales concepciones está determinada por una serie de factores y, para mayor abundamiento, el carácter teórico-práctico del conocimiento profesional puede conducir al profesor incluso a expresar como propias ideas que aun no caracterizan su práctica. Por esta razón, hay que considerar las concepciones como una manifestación de los profesores y una interpretación de los investigadores (Contreras, 2004).

En definitiva, las concepciones de los profesores son estructuras mentales, que 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. Así se constituyen como los referentes a los que acuden para organizar y tomar las decisiones respecto de su trabajo profesional, las que demuestran tener gran incidencia en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Marcelo 2002; Durán 2001). Y respecto al conocimiento profesional de los docentes, es posible señalar que constituye un conjunto de saberes pedagógicos, criterios profesionales, principios teóricos explícitos o implícitos de naturaleza diferente, que orientan y organizan la práctica, y que han sido construidos sobre la base de la formación inicial y las diversas experiencias de su desarrollo profesional. El conocimiento profesional está compuesto por el conocimiento pedagógico general, asociado a la historia, filosofía, sociología y psicología de la educación, con los principios generales de la enseñanza, del aprendizaje, de la estructura de las clases, la planificación, evaluación, y prácticas pedagógicas en general. Asimismo, está compuesto por el

conocimiento del contexto, al didáctico, al del contenido y al disciplinario, que se refiere al cuerpo de conocimientos especializados asociados a la disciplina a enseñar y que requieren ser adaptados a las características particulares del contexto cultural, de la escuela y de los alumnos (Marcelo, 2002; Chevallard, 1999; Shulman, 1987).

En relación a las creencias de los docentes, estas se pueden entender como construcciones mentales válidas para los sujetos y que afectan de manera directa su interpretación y valoración respecto de sus prácticas sociales. De acuerdo a Carr y Kemmis (1988), las creencias representan verdades idiosincráticas, cuyo origen radica en el sentido común y no requieren una condición de verdad contrastada; caracterizadas por la carencia de sustento teórico y porque se generan a partir de la experiencia, al ser verdades de índole personal, las cuales se basan en elementos afectivos y evaluativos.

Marcelo (2002) señala que los profesores no construyen sus creencias de manera intencionada y consciente, por el contrario, éstas han sido asimiladas en sus estructuras cognitivas y emocionales de manera inconsciente, puesto que son el resultado de múltiples experiencias, que pueden consolidarse y permanecer sin modificaciones al ser parte constante de las prácticas didácticas. El autor distingue dos tipos de fuentes, las cuales se encuentran estrechamente articuladas, como son las experiencias personales, que permiten construir una imagen de sí mismo y del mundo, y las experiencias educativas, que contribuyen en la elaboración de ideas acerca de educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a definir el quehacer del profesor. En relación a lo anterior, Nespór (1987) indica la importancia que poseen las creencias para los docentes, puesto que éstas constituyen una base relevante en la implementación de sus prácticas en el aula, y en la resolución de problemáticas propias del quehacer docente. Igualmente es relevante lo mencionado por Carr y Kemmis (1988) en relación con las concepciones de los profesores, las prácticas sociales sólo pueden ser comprendidas en referencia, tanto a las concepciones e intenciones que las orientan, como al contexto particular en el que se desarrollan, el que está enmarcado por dimensiones sociales, culturales, históricas y políticas que las condicionan. En otras palabras, toda acción responde a un sistema de creencias y/o conocimientos especializados.

Tomando en cuenta todo lo anterior, las concepciones de los docentes para efectos de la investigación, fueron entendidas como el conjunto de conocimientos, creencias, discernimientos, juicios y pautas de comportamiento, tanto explícitas como implícitas, que otorgan sentido a la práctica pedagógica.

2. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Usualmente se define como un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa, que está asociado a otro de toma de decisiones encaminadas a la mejora del objeto, sujeto o intervención evaluada (Mateo 2000). Aproximarse al conocimiento y a la práctica evaluativa en el contexto educativo, supone hacerlo sobre una realidad que participa de las mismas incertidumbres que se registran en la ciencia educativa. Ello otorga a la evaluación un carácter complejo en la medida que debe desenvolverse, en sus dimensiones teórica y práctica, en los campos difusos del aprendizaje y de la enseñanza. Sin embargo, cabe enfatizar que, la naturaleza íntima de la evaluación va ligada a la construcción de un tipo específico de conocimiento, el axiológico (Rul, 1992), así evaluar supone siempre el acto de establecer el valor de algo y, para ello, no bastará con la mera recogida de información, sino que es necesario interpretarla, ejercer una acción crítica sobre la misma, buscar referentes, analizar alternativas, ofrecer

visiones no simplificadas de los aprendizajes evaluados, entre otras. Evaluar implicará por encima de todo, la creación de una cultura evaluativa donde ubicar adecuadamente este tipo de conocimiento.

La propia complejidad mencionada supone la coexistencia de diferentes aproximaciones evaluativas que fundamentalmente pueden agruparse alrededor de dos grandes propuestas: la evaluación centrada en los resultados, en las que ésta se asocia al uso de tecnologías educativas, especializadas en fórmulas estandarizadas de recopilación de la información que restringen el análisis a realizaciones fragmentarias y parciales; y la evaluación orientada al estudio de los procesos, buscando la percepción global de la información y favoreciendo la aplicación de las conclusiones obtenidas mediante la evaluación de realidades educativas inmediatas (Mateo 2000).

2.1. La evaluación como fenómeno multidimensional

Como ya se dijo, el fenómeno evaluativo es complejo, ya que implica una gran variedad de aspectos que se mezclan inevitablemente. Según Tejada (1999), en la evaluación existen planteamientos epistemológicos, ideológicos y técnicos, que interactúan y dan a la evaluación su naturaleza multidimensional. En la primera dimensión se encuentran las finalidades de la evaluación; el objetivo de la evaluación del aprendizaje, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados. Scriven (1967) distingue dos finalidades principales de la evaluación: la formativa, cuyo objetivo es identificar las dificultades que surgen a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de modo que permita realizar mejoras importantes al mismo; y la sumativa, cuyo objetivo es reconocer el grado de consecución de las metas previamente establecidas, lo que implica la valoración de productos o resultados obtenidos y sancionar dicho valor. Además, existe una tercera finalidad igualmente relevante, la diagnóstica que consiste en establecer directrices iniciales al proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando como base la información recopilada de los estudiantes. La segunda dimensión está relacionada con las funcionalidades de la evaluación; las funciones se refieren al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para los individuos implicados en el proceso. La siguiente dimensión es denominada por el autor como agentes de la evaluación; relacionada con el sujeto quien lleva a cabo el proceso evaluativo. Es posible distinguir dos tipologías: evaluación interna, donde se encuentra la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación; y la evaluación externa.

Otra dimensión corresponde al objeto de la evaluación; relacionada con el qué evaluar, distinguiendo una amplia gama de objetos susceptibles de ser evaluados en el ámbito educativo, siendo el desempeño de estudiantes y profesores, el rendimiento de los estudiantes, programas formativos, sistemas educativos, entre otros tantos. Asimismo, otra dimensión contemplada en el esquema es la temporalización de la evaluación; esta dimensión hace referencia a la continuidad de la evaluación durante todo el proceso formativo, desde el inicio hasta el final del mismo. De acuerdo a esto, es posible distinguir la evaluación inicial, continua y final. Y la última dimensión, la instrumentalización de la evaluación; que hace referencia a la forma en que se recoge la información relativa al objeto evaluado, apunta a las estrategias y instrumentos de evaluación, llámense pruebas de papel y lápiz, pruebas orales, pautas de observación, ensayos, exámenes, entre otras.

2.2. La evaluación del aprendizaje

En cuanto al concepto evaluación del aprendizaje, González (2000) menciona las tendencias en los significados, donde se encuentra la identificación de la evaluación con la calificación del rendimiento, la identificación de la evaluación con la medición, de una actividad aséptica, neutral, despojada de valores a

una concepción que ubica a la evaluación en el campo de la axiología, de la noción de evaluación como fase final de una actividad a su consideración como proceso, de la noción de evaluación como proceso de obtención de evidencias para la toma de decisiones, a la inclusión de la valoración de las decisiones y sus efectos como parte de la actividad evaluativa.

El significado más aceptado en la actualidad se relaciona a las definiciones de apreciar, valorar, fijar el valor de una cosa, hecho o fenómeno. Este significado, que pudiera calificarse de ambiguo, no es casual, aun cuando a toda vista es insuficiente. Tiene la intención de abarcar la riqueza y complejidad de su contenido y de evitar simplificaciones que se han sucedido al pretender precisiones técnicamente "rigurosas", positivas; o al reducir su objeto y funciones, como ocurre con la identificación de la evaluación con la calificación, entendida como el acto de otorgar una nota; o, con una impronta cotidiana: la de aplicar exámenes.

De acuerdo a González (2002), la evaluación del aprendizaje corresponde a la actividad que tiene como objetivo la valoración del proceso y resultados de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad principal de orientar y supervisar el proceso de enseñanza y a su vez, contribuir al logro de las metas educativas. La autora, asimismo, hace mención de sus características fundamentales; en primer lugar, constituye un proceso de comunicación interpersonal, donde se produce una alternancia de roles entre el evaluador y el evaluado y, donde ambos sujetos se influyen mutuamente. En segundo lugar, es una actividad que se realiza bajo normas y valores sociales vigentes que sirven de referencia, y bajo las concepciones y valores de los actores implicados en la misma, como las personas y las instituciones, es una actividad que tiene lugar bajo un contexto socio-histórico determinado. En tercer lugar, es una tarea multifuncional, al cumplir diversas funciones de manera simultánea, como es la formativa, social, diagnóstica, supervisora, política, entre otras. En cuarto lugar, responde a intenciones específicas, tanto explícitas como implícitas, compartidas por los participantes en la evaluación. Además, es una actividad primordial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como componente funcional e inseparable del mismo; asimismo, la evaluación abarca los diferentes momentos del proceso de aprendizaje, desde el inicio hasta los resultados finales.

Otra característica de la evaluación, señalada por González (2002) es que está compuesta por diversas acciones en su diseño operativo, como la fijación de objetivos, la determinación del objeto a evaluar, el sistema de registro y análisis de la información, la formulación de un juicio valorativo, la utilización de los resultados y la toma de decisiones al respecto. Igualmente, se trata de una actividad que implica una amplia gama de recursos, procedimientos, fuentes y participantes, por lo que considera aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. Por último, la evaluación influye en todos los componentes involucrados del proceso de enseñanza y es un aporte en la configuración del ambiente educativo. También, es un proceso interactivo, donde se pone en juego la participación del estudiante, como el sujeto evaluado y que evalúa; el profesor y el grupo de estudiantes como evaluadores, especialmente en el caso del profesor, quien tiene la misión de ser el mediador en las relaciones del sujeto que aprende con el objeto a aprender; el objeto de aprendizaje que se refleja en los objetivos y contenidos de enseñanza y se selecciona para su evaluación; y finalmente, las condiciones concretas donde se desarrolla la evaluación, donde se incluyen aspectos espacio-temporales, los medios, las vías de interacción y el contexto socio-psicológico, entre las más importantes.

Al respecto Medina, Ponce y Vergara (2008) ofrecen una definición, señalando que la evaluación del aprendizaje es aquel proceso que permite emitir juicios de valor en torno al grado cuantitativo y cualitativo de lo aprendido. Los autores ponen énfasis en que para la evaluación del aprendizaje en

concreto, se requiere la explicitación de lo que se entiende como aprendizaje, es decir, es necesario que exista cierta coherencia entre la naturaleza del aprendizaje y la forma en que será evaluado, ya que si se concibe el aprendizaje como un atributo observable, la evaluación estará dada por la observación de tal aprendizaje, a través de un procedimiento adecuado para ello, contemplando solo efectos observables.

En relación a la evaluación del aprendizaje, cabe señalar que el concepto de evaluación toma una nueva arista al estar al servicio del aprendizaje. Es así como se acuña la frase "evaluación para el aprendizaje". Bajo esta concepción, la evaluación es considerada como parte intrínseca de la enseñanza y el aprendizaje; necesita que los docentes quienes están a cargo del proceso educativo, compartan con los estudiantes los logros esperados; contribuye significativamente a que los estudiantes logren los aprendizajes esperados a saber y reconocer los estándares de desempeño que deben alcanzar; e involucra a los estudiantes en su propio acto evaluativo. Además, proporciona retroalimentación que dice a los estudiantes lo que tienen que hacer para mejorar su desempeño, asumiendo que todos los estudiantes pueden mejorarlo; e involucra en el análisis y reflexión de los resultados de evaluación tanto a docentes como alumnos (Elola y Toranzos, 2000). Entonces, la evaluación para el aprendizaje concibe al aprendizaje como parte de la responsabilidad de los estudiantes, quienes deben estar involucrados necesariamente en el proceso de evaluación, con la finalidad de otorgarles información relevante acerca de cómo van y cómo mejorar sus resultados.

2.3. La evaluación como proceso educativo

De acuerdo a su propia etimología, la evaluación implica la problematización sobre los valores y el sentido de lo que ocurre en la situación observada. Evaluar es aprehender las significaciones propias, particulares de los actos humanos. Importa más en esta acepción, la aprehensión de los significados que la coherencia o conformidad con un modelo dado. La evaluación es multirreferencial en tanto que debe aprehender significaciones heterogéneas. Está siempre abierta al sentido y, por lo mismo, es inacabada. Como lo mencionan Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997), la evaluación al igual que otros procesos educativos, implica un proyecto, es decir, la búsqueda de acuerdos y definiciones sobre algunos de los siguientes puntos: ¿qué se desea evaluar?, ¿con qué propósitos?, ¿cómo evaluar?, ¿en qué momento? Una vez que se han considerado estos principios, la fase siguiente es la elaboración de los diferentes instrumentos o actividades que serán utilizados para realizarla. En esta elaboración se deben considerar, entre otros, los conocimientos previos; es importante conocer los saberes de los alumnos para tomarlos en cuenta como puntos de partida de los aprendizajes y actividades a desarrollar y promover. Del mismo modo, los propósitos de enseñanza; especificar aquellos propósitos sujetos a evaluación que servirán de indicadores para reconocer el avance en el logro de los objetivos. Igualmente, los criterios de evaluación; elaborarlos de manera clara, sencilla y coherente con los contenidos sujetos a evaluación y deben emanar de un consenso entre los docentes involucrados y ser del conocimiento de los estudiantes. Y finalmente, los contenidos de la enseñanza; se trata de determinar los conceptos, habilidades y actitudes que los diversos temas permiten desarrollar; la evaluación reconocerá el nivel de apropiación y las condiciones de aprendizaje que promuevan mejores alternativas para el desarrollo de este proceso.

2.3.1. Componentes, factores y aspectos clave del proceso evaluativo

El primer componente del proceso es la búsqueda de indicios, ya sea a través de la observación o de ciertas formas de medición se obtiene información, que constituye indicios visibles de aquellos procesos o elementos más complejos que son objeto de la evaluación. En este sentido siempre hay que tener presente que toda acción evaluativa finalmente se lleva a cabo sobre un conjunto de indicios que se

seleccionan de manera sistemática y planificada. El segundo componente corresponde a la forma de registro y análisis de la información, a través de un conjunto variado de instrumentos que permitirá llevar a cabo la tarea de evaluación, para lo cual resulta positivo recurrir a la mayor variedad posible de instrumentos y técnicas de análisis con carácter complementario, ya que en todos los casos se cuentan con ventajas y desventajas en el proceso de registro y análisis de la información (Elola y Toranzos, 2000).

Otro componente del proceso evaluativo, corresponde a los criterios, a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características, siendo uno de los elementos que presentan mayor dificultad, puesto que por una parte se corre el riesgo de reducir toda la evaluación a una acción de carácter normativo en el cual sólo se intenta establecer el grado de satisfacción o insatisfacción de determinadas normas, ó por otra parte se puede caer en la tentación de eludir la búsqueda o construcción de criterios con lo cual toda acción de evaluación resulta inútil, ya que sólo es posible hacer una descripción del objeto de estudio pero no resulta factible realizar un análisis comparativo. Como cuarto componente, está el juicio de valor, íntimamente vinculado con el anterior, constituye el componente distintivo de todo proceso de evaluación; la acción de juzgar, de emitir juicios de valor es el elemento que diferencia la evaluación de una descripción detallada, o de una propuesta de investigación que no necesariamente debe contar con un juicio de valor. Este es un elemento central de toda acción evaluativa y el que articula y da sentido a los componentes anteriormente mencionados. Y como último componente, la toma de decisiones, que es propio al proceso de evaluación y que lo diferencia de otro tipo de indagación sistemática. Las acciones evaluativas cobran sentido gracias a este componente y considerarlo significa reconocer que toda acción evaluativa es una forma de intervención que trae aparejada la toma de decisiones en algún sentido, aún cuando la decisión sea la inacción y por lo tanto los procesos o fenómenos objetos de evaluación sufren algún tipo de modificación como consecuencia de las acciones de la misma. Por ello se vuelve imprescindible tener presente con anterioridad los propósitos que se persiguen con la evaluación (Elola y Toranzos, 2000).

De acuerdo a Santos Guerra (2003), existen una serie de factores que condicionan el fenómeno de la evaluación. Según el autor, se encuentran los preceptos legales; la evaluación está condicionada por disposiciones legales que la inspiran y la regulan y que están entendidas de una filosofía que da sentido a la forma de practicar la evaluación; unifican los momentos, la nomenclatura y los contenidos de ésta. El profesional no puede hacer la evaluación de la manera que se le antoje, en el momento que quiera, con la nomenclatura que considere oportuna y sobre los aspectos que se le antojen. También, están las supervisiones institucionales, mediante diversos agentes que velan por el fiel cumplimiento de la norma. Es cierto que cada profesional realiza la evaluación desde una perspectiva particular y con una actitud determinada, pero debe seguir las pautas reguladoras. Otro de los factores que determinan la evaluación, son las presiones sociales; la evaluación que realizan los profesionales en las instituciones está sometida a presiones de diverso tipo. Por una parte, al tener el conocimiento un valor de cambio, la calificación que obtiene el evaluado conlleva una carga cultural. La familia del alumno se interesa por los resultados de la evaluación obtenidos por sus hijos. Por otra parte, la comparación entre las calificaciones obtenidas hace que los evaluados se vean clasificados por los resultados del proceso. La sociedad no es ajena a los resultados de esa clasificación que compara y jerarquiza. Las calificaciones obtenidas y reflejadas en el expediente académico acompañan al estudiante durante toda su trayectoria profesional. Finalmente, están las condiciones organizativas, relativas al tiempo disponible, el grupo de personas evaluadas, el estímulo profesional consiguiente, la tradición institucional, las exigencias del currículo, las técnicas disponibles, la formación recibida y la cultura organizativa.

La evaluación es un proceso que debe contemplar aspectos fundamentales que son parte de su estructura como proceso formativo. Uno de estos aspectos lo constituyen los conocimientos previos de los alumnos, que cuentan como puntos de partida de los aprendizajes y actividades que se desarrollarán. Otro de los aspectos a considerar son los propósitos de enseñanza, los cuales están sujetos a evaluación y que servirán de indicadores para reconocer el nivel de logro de los objetivos. Otro aspecto de igual importancia son los criterios de evaluación, que deben ser elaborarlos de manera clara, sencilla y coherente con los contenidos sujetos a evaluación y deben originarse mediante consenso entre los actores involucrados. Y el último aspecto clave, son los contenidos de la enseñanza, que corresponde a los conceptos, habilidades y actitudes que los diversos temas permiten desarrollar; la evaluación reconocerá el nivel de apropiación y las condiciones de aprendizaje que promuevan mejores alternativas para el desarrollo de este proceso (Mateo, 2000).

3. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Las prácticas de evaluación del desempeño no son nuevas; desde que el hombre dio empleo a otro, su trabajo pasó a evaluarse. El uso sistemático de la evaluación de desempeño se inicia en los gobiernos y en las fuerzas armadas a comienzos de siglo; si bien sus orígenes se pierden en el tiempo, pues es una de las técnicas de administración de recursos humanos más antiguas y recurrentes, "los primeros sistemas en las empresas se encuentran en Estados Unidos alrededor de la Primera Guerra Mundial y los sistemas para evaluar ejecutivos se popularizaron después de la Segunda Guerra Mundial" (Fuchs, 1997).

Para Dessler (1994), toda evaluación es un proceso para estimar o juzgar el valor, la excelencia, las cualidades o el estado de algún objeto o persona. La evaluación de las personas que desempeñan papeles dentro de una organización puede hacerse mediante enfoques diferentes, sin embargo, merece destacarse que la evaluación del desempeño es un concepto dinámico, ya que los empleados son siempre evaluados, sea formal o informalmente, con cierta continuidad por las organizaciones. Mondy y Noe (1997) sostienen que "la evaluación de desempeño, es un sistema formal de revisión y evaluación periódica del rendimiento de un individuo o de un equipo de trabajo." En el mismo sentido en que lo plantean Pereda y Berrocal (2003) quienes la definen "como el proceso sistemático y periódico de medida objetiva del nivel de eficacia y eficiencia de un empleado, o equipo, en su trabajo." La evaluación de desempeño generalmente se elabora a partir de programas formales de evaluación, basados en una importante cantidad de antecedentes respecto de los empleados y de su desempeño en el cargo. En cuanto a la evaluación del desempeño docente, Valdés (2000) señala que es "un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad".

3.1. Evaluación docente en Chile

Las mediciones internacionales a las que Chile se ha sometido han demostrado que se está lejos de donde se tiene que llegar si se quiere que las futuras generaciones cuenten con instrumentos necesarios para desenvolverse en la sociedad del siglo XXI. Los niños tienen que aprender más y mejor, los colegios tienen que orientar su quehacer al aprendizaje. Se necesita promover una cultura de la excelencia, con más exigencias, con más rigor, con expectativas más altas sobre alumnos y sus logros. Por eso se está induciendo a todas las comunidades escolares a fijarse metas sobre asistencia, repitencia, abandono,

aprendizajes insuficientes, mejoramiento de los resultados, especialmente en lenguaje y matemáticas (Aylwin en Stegmann, 2006).

En Chile no se tiene una cultura de evaluación, tampoco de la excelencia. Por eso es tan importante la generación de condiciones para mejorar, de apoyos y estímulos para alcanzar la calidad y de reconocimiento al trabajo bien hecho. La definición de estándares de calidad no tendría sentido si no hubiera evaluaciones para saber dónde se está en relación con la calidad, es por ello que Stiggins y Duke (en Valdés, 2000) identifican como importante las características de los procedimientos de evaluación que tienen correlación con la calidad y el impacto de la experiencia de la evaluación, dentro de las cuales se incluyen: la claridad de los estándares de rendimiento, el grado de conciencia del educador con respecto a estos estándares, el grado en que el educador considera adecuados los estándares de rendimiento para su práctica, el uso de observaciones de clases y el examen de los datos sobre el rendimiento académico de los alumnos.

A partir de 1990, se activa un proceso de cambios profundos en el sistema educativo chileno, con la intención de mejorar la calidad y equidad de la enseñanza. En este contexto, se realizan importantes innovaciones en la política educacional y en sus instrumentos. Dentro del conjunto de iniciativas destinadas al fortalecimiento de la Profesión Docente, el Ministerio de Educación incorpora el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED), cuyo objetivo principal es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación impartida por el sistema educacional subvencionado del país, mediante el incentivo y reconocimiento a los profesionales de la educación de los establecimientos con mejor desempeño.

El SNED es creado el año 1995 y comienza a operar a partir el año 1996. Selecciona cada dos años a los establecimientos de mejor desempeño en cada región. Su propósito apunta a estimular y premiar acciones que permitan mejorar la calidad de la educación impartida por los establecimientos municipales y particulares subvencionados. Asimismo, el sistema contempla la entrega de un beneficio económico, denominado Subvención por Desempeño de Excelencia para los establecimientos de mejor desempeño, el cual es distribuido entre los docentes de los establecimientos seleccionados. Igualmente, el SNED vincula los aumentos de remuneraciones de los docentes con el desempeño de los establecimientos educacionales, considerando los siguientes factores para su medición: la efectividad, la cual se refiere al resultado educativo obtenido por el establecimiento en relación con la población atendida; la superación, que se refiere a los diferenciales de logro educativo obtenidos en el tiempo por el establecimiento educacional; la iniciativa, la cual aborda la capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico; el mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento; la igualdad de oportunidades, que apunta a la accesibilidad y permanencia de la población escolar en el establecimiento educacional y la integración de grupos con dificultades de aprendizaje; y la integración y participación de profesores, padres y apoderados en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento (Mineduc, 2004a).

3.1.1. Sistema de Evaluación Docente (SED)

El sistema nace el 25 de junio del año 2003 a partir del Acuerdo Marco Tripartito suscrito por el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile. Posteriormente, este acuerdo queda plasmado en las leyes 19.933 y 19.961. La Ley 19.933 es promulgada el 30 de enero de 2004, para otorgar un mejoramiento especial a los profesionales de la educación, conteniendo un extracto referido a la Evaluación Docente. La Ley 19.961 sobre Evaluación Docente es

promulgada el 9 de agosto de 2004 y modificada el 14 de enero de 2005, mediante la Ley 19.971. La resolución exenta N° 3225 del 20 de marzo de 2002, aprueba los estándares de desempeño profesional para la asignación de excelencia pedagógica (Ley 19.715). Dichos estándares son elaborados por el Mineduc a partir de la revisión de la experiencia internacional sobre estándares de desempeño profesional; los estándares de desempeño para la formación inicial de docentes elaborados en nuestro país; y el MBE (Mineduc, 2004a).

Se trata de una evaluación obligatoria para todos los docentes de aula que se desempeñan en establecimientos municipales del país y busca fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación. Los docentes son evaluados por medio de 4 instrumentos que recogen información directa de su práctica, así como la visión que el propio evaluado tiene de su desempeño, la opinión de sus pares y la de sus superiores jerárquicos. Está a cargo del Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP) y en su ejecución recibe la asesoría técnica del Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile (MIDE UC), donde se constituye el Equipo Docentemas, responsable de desarrollar las distintas acciones y materiales que requiere el proceso de evaluación, tanto en sus aspectos técnicos como operativos. Al término del proceso, el docente obtiene un resultado final que corresponde a una de las siguientes categorías: destacado, que indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado y tiende a manifestarse con un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del indicador; competente, que indica un desempeño profesional adecuado y cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente; básico, que indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad; e insatisfactorio; que indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y estas afectan significativamente el quehacer docente.

Cada docente es evaluado cada 4 años, o al año siguiente si su resultado ha sido Insatisfactorio. Para ellos y para aquellos que han obtenido un resultado Básico, la comuna recibe recursos que le permiten implementar Planes de Superación Profesional, que son acciones de apoyo para promover la superación de las debilidades detectadas en su desempeño. Por su parte, los docentes que han obtenido un resultado Competente o Destacado, pueden postular a la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI). Para ello, deben rendir una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos y, según su resultado, pueden obtener un beneficio económico por un período de 2 a 4 años, dependiendo del momento en que obtienen la asignación. De esta forma la Evaluación Docente busca incentivar el fortalecimiento de la práctica docente, favoreciendo así que cada día se cuente con más y mejores herramientas para otorgar una educación de calidad a los estudiantes del país (Mineduc, 2004b).

4. METODOLOGÍA

Se trató de una investigación de tipo fenomenológica, ya que se enfocó en las experiencias individuales subjetivas de los participantes; buscó conocer el significado, la estructura y la esencia de una experiencia vivida por un grupo de personas en relación con un fenómeno determinado, por lo que el centro de indagación residió en la experiencia de los participantes (Salgado, 2007). En cuanto al diseño de la investigación, se adoptó el estudio de casos, ya que busca la descripción intensa y holística de uno o más casos; por su naturaleza son particularistas debido a su interés en un fenómeno específico; son

heurísticos puesto que posibilitan explicar el trasfondo de una situación concreta, o bien, desarrollar la capacidad comprensiva e interpretativa del lector, y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de información, aunque también siguen la lógica deductiva (Sandoval, 2002).

Respecto a las características del estudio de casos, Bonache (1999) menciona la no separación entre el fenómeno estudiado y su contexto; por lo tanto, los fenómenos sólo se entienden dentro del contexto en que se desarrollan. También, los casos son elegidos teóricamente, puesto que se basa en una inducción analítica y no estadística; no se trata de generalizar los resultados en términos estadísticos, sino que se eligen por su capacidad explicativa. El objetivo de los estudios de casos es generalizar un fenómeno desde el punto de vista teórico, es decir, generalizar proposiciones teóricas y no generalizar los resultados de un fenómeno a una población. Por lo demás, los estudios de casos utilizan múltiples fuentes de datos, como la observación, entrevistas y análisis de documentos. Igualmente, permite mayor flexibilidad en el proceso de realización de la investigación, de modo que el trabajo pueda ir modificándose en función de las respuestas o conclusiones que van siendo obtenidas a lo largo de tal proceso (Ayuso y Ripoll, 2005).

Un aspecto fundamental es la relación del estudio de casos con la teoría. Por un lado, comenzar la búsqueda de evidencia empírica, sin ninguna teoría preestablecida y por otro lado, establecer *a priori* un posicionamiento teórico perfectamente definido (Ayuso y Ripoll, 2005). Esta investigación optó por una lógica deductiva, tomando como base el conocimiento de la literatura existente, definiendo categorías de análisis y subcategorías que son preliminares, las cuales fueron consolidadas en el trabajo de campo.

TABLA 1. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Categoría	Subcategorías
Funcionalidad y/o finalidad de la evaluación	- Funcionalidad y/o finalidad en el sistema escolar - Funcionalidad y/o finalidad en el aula
Sistema de registro y análisis	- Estrategias e instrumentos de evaluación - Criterios de corrección y calificación - Formas de evaluación,
Evaluación del aprendizaje	- Concepto de evaluación - Actividad docente - Proceso de evaluación
Agente evaluador	- Docente evaluador - Alumno evaluador - Evaluación de pares
Objeto de la evaluación	- Contenidos conceptuales - Contenidos procedimentales - Contenidos actitudinales-valóricos
Factores que afectan el desempeño	- Factores relacionados al docente - Factores relacionados al alumno
Sistema de calificación y promoción	- Escala de calificación - Reglamento de evaluación - Reglamento de promoción
Evaluación y Reforma Educativa	- Relación evaluación-reforma - Relación evaluación-aprendizaje

4.1. Selección y descripción de los casos

Para la selección de los casos, se estableció el perfil del caso más deseable de una población (Rodríguez, Gil y García, 1996). Para este estudio el mejor caso está dado por el desempeño destacado obtenido por el docente en el SED, que de acuerdo al reglamento sobre evaluación docente (Mineduc, 2004b) corresponde a:

"...un desempeño profesional que es claro, consistente y sobresale con respecto a lo que se espera para el conjunto de los indicadores evaluados. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando o bien por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento de los indicadores."(pp.5)

Además, otros atributos relacionados con el principal: que el docente haya sido evaluado en la comuna de Curicó y, que esté en ejercicio en un establecimiento educativo reconocido oficialmente al momento de desarrollarse el estudio ubicado en dicha comuna. Igualmente, son pertinentes los criterios señalados por Reyes y Hernández (2008): el impacto, relevancia o pertinencia; el objeto de análisis son las concepciones de docentes de Educación Básica con desempeño destacado según el SED, por lo tanto, los casos son relevantes para el estudio por sí mismos; la complejidad, los casos seleccionados son complejos, porque escapan al promedio y la complejidad radica en la temática de la evaluación propiamente tal; y las consideraciones pragmáticas, que están dadas por la facilidad en el acceso a la información, por lo que se opta seleccionar todos los casos existentes en comuna de Curicó del año 2007. También, se hace mención al tiempo disponible que tiene el investigador para la interacción con cada uno de los casos, en distintos establecimientos educacionales por un periodo de tiempo prolongado. Así, los casos son los cuatro docentes destacados según el SED de la comuna de Curicó evaluados en el año 2007, que participan voluntariamente en el estudio.

TABLA 2. CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS DEL ESTUDIO

Casos	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Aspectos				
Género	Femenino	Masculino	Femenino	Femenino
Años de docencia	16 a 20	Más de 25	Más de 25	11 a 15
Institución de formación inicial	Universidad	Escuela Normal	Universidad	Universidad
Título profesional	Profesor de Educación Física	Profesor de Estado	Profesor de Educación General Básica	Profesor de Educación Física
Niveles educativos en que trabaja	Educación Básica NB1 a NB6	Educación Básica NB3 a NB6	Educación Básica NB1	Educación Básica NB3 a NB6
Especialidad (sector de aprendizaje)	Educación Física	Matemática	-----	Educación Física
Perfeccionamiento en evaluación	No posee	Postítulo en evaluación	No posee	Cursos de capacitación sobre evaluación

4.2. Modelos evaluativos

Para la construcción de las categorías apriorísticas, el investigador se basa en tres modelos de análisis en torno a la evaluación en el ámbito educativo. A partir de esta revisión, es posible definir ocho categorías totalmente identificables. El primer modelo de análisis corresponde al de Tejada (1999), quien propone las dimensiones básicas de la evaluación educativa de la Figura 1.

El segundo modelo es el de Bondar y Corral de Zurita (2005), quienes establecen los aspectos centrales de la evaluación en el contexto educativo, que se señalan en la Figura 2.

Y el tercer modelo es el de Nevo (1983), quien indica las siguientes dimensiones de la evaluación educativa, mencionadas en la Figura 3.

FIGURA 1. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN (TEJADA, 1999)

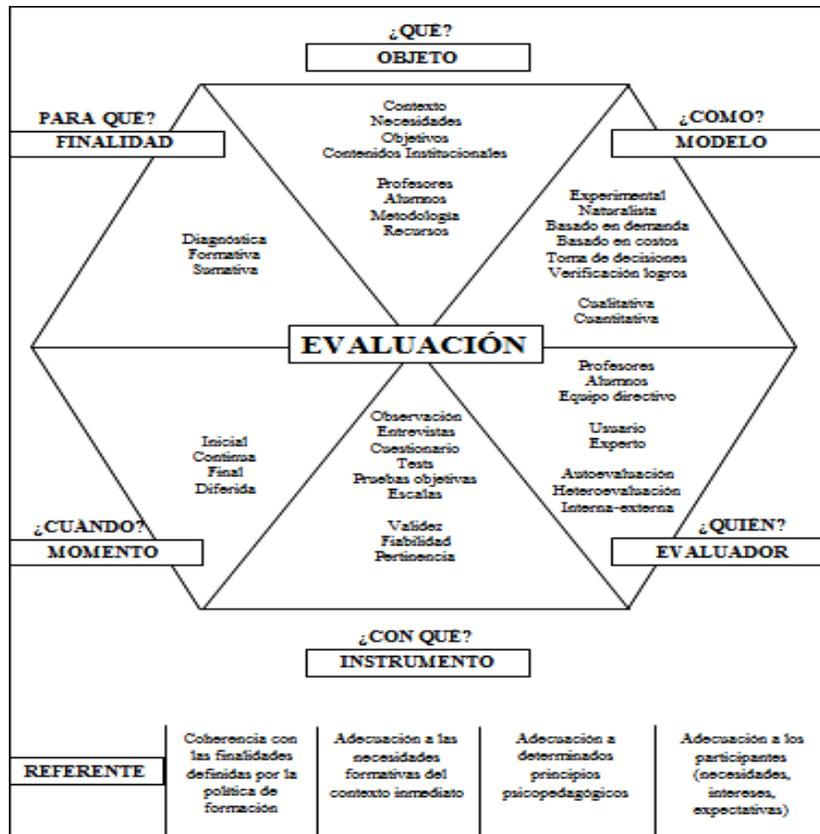


FIGURA 2. ASPECTOS CENTRALES DE LA EVALUACIÓN (BONDAR Y CORRAL DE ZURITA, 2005)

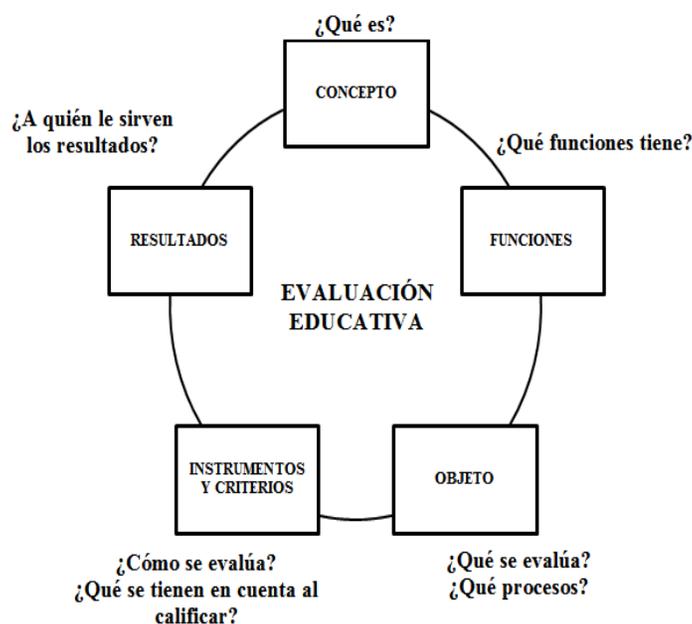
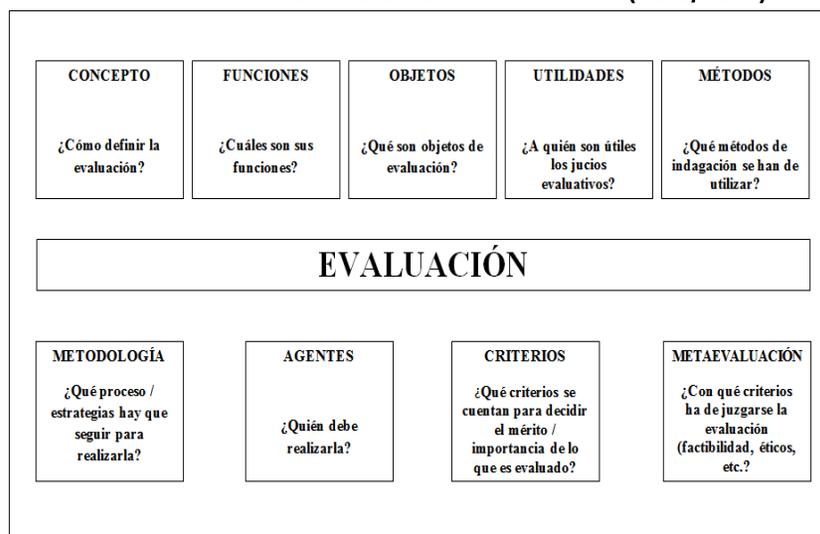


FIGURA 3. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA (NEVO, 1983)



4.3. Estrategias de recogida y análisis de la información

El estudio contempló entrevistas, observaciones y análisis de documentos, con sus respectivas modalidades. Los elementos constituyentes de los instrumentos surgieron en la fase documental, lo que permitió recabar información inicial de gran utilidad para profundizar respecto a la temática de análisis. Es por ello que, se formularon categorías de análisis amplias, generales y que admitieran una interacción constructiva y fructífera entre el sujeto y el investigador. Así, el proceso investigativo comenzó en base a tales categorías que emergieron del marco teórico.

Los instrumentos fueron validados mediante dos procesos básicos del ámbito cualitativo. El primero hace relación con la información entregada por especialistas en evaluación educativa con un alto nivel de formación, quienes se refirieron al constructo de los mismos en función de la teoría que los sustentan. El segundo proceso realizado para la validación de tales elementos consistió en el pretesteo, que se llevó a cabo en el campo de observación, con la colaboración de destacados profesores de aula, con similares características a los docentes participantes en la investigación. Ambos procesos permitieron al investigador estar suficientemente en lo cierto en que los elementos constitutivos de los instrumentos utilizados serían administrados adecuadamente, lo que condujo a anticipar rangos de respuesta más cercanos y fidedignos y, en definitiva, aportar a la adecuación y validez requerida para el trabajo. Cabe agregar que, contribuye en gran medida a la validez y objetividad del proceso de investigación, la claridad que tiene el investigador para conocer la información específica que quiere de cada docente como informante, y reconocer aquellos propósitos de las preguntas que quiere hacer. Así, el estudio contempló cuatro entrevistas semiestructuradas (veáse anexo 2), a cada uno de los docentes en cuestión al interior de los centros educativos, en dos sesiones por semana de treinta minutos aproximadamente. En cuanto al sistema de registro, tal como se hace mención anteriormente, es la grabación de audio. Cada una de las entrevistas es transcrita utilizando el procesador de texto de un ordenador. Asimismo, se utilizó el sistema de observación conocido como categorial (veáse anexo 1), ya que existen categorías establecidas antes del trabajo de campo (Rodríguez *et al.*, 1996), realizando tres sesiones por semana con una duración de noventa minutos. Y por último, se analizaron los instrumentos de evaluación aplicados por los docentes a través de una pauta (veáse anexo 3) que consideró la estructura formal y la naturaleza de los contenidos evaluados. Y en lo que respecta al análisis, la estrategia de procesamiento de la

información correspondió al análisis de contenido, por medio de la cual se transformaron los datos recogidos en información y conocimientos.

Dentro de los criterios de calidad para sustentar la investigación, se toma en cuenta el enfoque de Guba y Lincoln (1989), quienes establecen criterios éticos, relacionados principalmente a los sujetos en cuanto a su aprobación de participación en la investigación y a sus declaraciones, opiniones, impresiones y significados referentes a la temática estudiada. Y criterios metodológicos, que de acuerdo con Stake (2007) se encuentran relacionados al investigador, básicamente al grado y tiempo de involucramiento con los casos; relacionados con el proceso de recogida de la información, particularmente en el fundamento teórico de los instrumentos diseñados y utilizados y al procedimiento de triangulación de éstos y relacionados, también, con la validez de la investigación, dada por el ajuste de los procedimientos propios de los estudios cualitativos, en términos del diseño metodológico.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con respecto a la evaluación del aprendizaje, las concepciones de los docentes destacados son más bien convergentes que divergentes. Es posible encontrar similitudes, especialmente en lo que respecta a su conceptualización, sus funciones y finalidades. Acerca de los instrumentos de evaluación, a pesar de que los profesores se desempeñan en diferentes áreas disciplinarias y en distintos niveles de la Educación Básica, éstos consideran un tipo de conocimiento, y un grupo reducido de habilidades, lo que confirma la tendencia a diseñar instrumentos centrados en la memorización comprensiva de los diferentes contenidos, lo que se contrapone a los principios de una evaluación integral (Santos Guerra, 2003).

Las concepciones de los docentes acerca del proceso de evaluación son coherentes entre sí, ya que sostienen que es una tarea estrictamente pedagógica y motivadora y, la ven como una herramienta de mejora.

“La evaluación en el aula me sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante un replanteamiento permanente de las estrategias que utilizo para enseñar los diferentes contenidos a mis estudiantes. A través de la evaluación, voy revisando y analizando las fortalezas y debilidades de mi práctica docente”. [Caso 2]

A diferencia de lo señalado en la literatura pedagógica, sobre la diversidad en las creencias de los docentes en torno a la evaluación: unos piensan que constituye una carga que les impide mejorar sus clases, otros la consideran como una actividad permanente, obligada y de carácter administrativo que les impide ayudar a la formación de sus estudiantes y reclaman que sólo importa el producto que surge de revisar sus trabajos (Black y Wiliam citados en Mineduc, 2005), los participantes del presente estudio, dan cuenta de que la evaluación no es un obstáculo en su práctica y subrayan su finalidad formativa por sobre la exigencia administrativa, lo que está relacionado con el pensamiento de aquel grupo de profesores que concibe a la evaluación como una práctica que les permite orientar el curso de sus tareas, acentuando los aspectos formativos del dicho proceso y la necesidad de abrirse hacia una mayor participación de los estudiantes. Respecto a esto último, el grupo de docentes del estudio reconoce la importancia que tiene la participación del alumno en el proceso evaluativo, mediante la auto y coevaluación.

"... en mi caso, acepto con frecuencia las sugerencias y propuestas de mis estudiantes sobre el proceso de evaluación... a veces es necesario cambiar fechas, modificar instrumentos, etc." [Caso 4]

Y además, señalan fomentar la capacidad en los estudiantes de valorar su propio desempeño y el de sus compañeros; tal reconocimiento por parte de los docentes destacados es coherente con lo señalado por Pérez y Sánchez (2004), al establecer la auto y coevaluación como procesos básicos del aprendizaje. Igualmente, el estudio deja en evidencia que la evaluación se concibe como parte en el proceso de enseñanza-aprendizaje, apuntando a la relación que debe existir entre las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación, lo que resulta en sintonía con lo señalado por González (2002), que concibe a la evaluación del aprendizaje como un componente funcional inseparable dentro del proceso educativo.

Con respecto a simplificar los juicios de valor con base en una reducida gama de información, los docentes destacados reconocen que la evaluación es una tarea compleja que necesita gran variedad de datos que permita establecer un nivel de rendimiento relativo a un aprendizaje determinado. Los participantes ponen énfasis en indagar más allá cuando el rendimiento es deficiente, tratando de identificar cuáles son las causas o los factores que están relacionados, lo que demuestra rasgos de un cambio en la conceptualización y cultura evaluativa propios de una evaluación para el aprendizaje, lo que se enmarca con lo señalado por el Mineduc (2005), al poner acento en la evaluación como proceso de recopilación de información que permita al docente apoyar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, más que en emitir un juicio de valor respecto al desempeño obtenido en relación con lo esperado.

En cuanto a la utilización poco pertinente e incoherente de los instrumentos de evaluación, los profesores hacen mención de un conjunto de criterios para la elección de los mismos, como el nivel y grado escolar, la edad de los estudiantes y el tipo de objeto evaluado.

"...un examen, que es más estructurado, es más adecuado para estudiantes de cursos superiores... en los niveles (educativos) inferiores resultan mucho mejor las pruebas de preguntas abiertas" [Caso 3]

Tal planteamiento es afín con lo establecido por González (2000), al distinguir que la evaluación se realiza en función de criterios, como es el caso de la naturaleza del objeto evaluado y las características de las personas evaluadas. No obstante, los docentes reconocen la implementación arbitraria de instrumentos en ciertas ocasiones debido a la práctica rutinaria de la evaluación, donde es posible establecer una clara discrepancia entre la teoría y la práctica evaluadora, lo que se encuentra en la línea de la práctica mecánica de la evaluación como un simple control de rutina. En otras palabras, en la evaluación no hay reflexión, sino que muy rápidamente procede a la aplicación y uso de los instrumentos de evaluación.

Otro de los aspectos relevantes, es la marcada tendencia en la comunidad docente a identificar la evaluación con la calificación.

"... las notas son necesarias, son una exigencia del sistema, por lo tanto, representan la mejor forma de representar los aprendizajes de los estudiantes... en cuanto a la escala de notas de 1 al 7, pienso que es lo más adecuado..." [Caso 1]

Relativo a esto, es posible señalar que los docentes asocian directamente ambos conceptos; sin embargo, también se refieren a la evaluación como un juicio de valor y como un proceso de búsqueda de información, significados que están bajo los lineamientos del actual enfoque evaluativo asociada al aprendizaje (Mineduc, 2005). Cabe resaltar un estilo evaluador donde está implícita la medición, lo cual se traduce en la calificación, siendo utilizada generalmente como una herramienta de control

disciplinario, lo que deja en evidencia según Ruiz (2001) el enfoque evaluación-medición, reduciéndola a la asignación de números para expresar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, y contraria con la naturaleza formativa de la misma.

Finalmente, se enfatiza en la discrepancia entre teoría de la evaluación y práctica evaluadora, atribuible a causas tales como las exigencias administrativas, la falta de tiempo y la práctica rutinaria en torno a la acción evaluativa.

"...generalmente la evaluación es una cuestión más administrativa que pedagógica...yo diría que es una exigencia del sistema, especialmente el tema de las notas de los estudiantes. Se hace muy difícil la práctica de la evaluación formadora...con tan sólo decir que a comienzo de año, tenemos que hacer un diagnóstico y entregar los resultados dentro de plazos, y eso es mucho trabajo..." [Caso 4]

Sobre esto, es posible mencionar la discrepancia entre lo que se piensa y lo que se pone en práctica, especialmente en lo relacionado con los principios teóricos relativos a la evaluación integral del aprendizaje, al evaluar, preferentemente, conocimientos de cierta naturaleza, dejando de lado la evaluación de habilidades y destrezas complejas propias de otros ámbitos del conocimiento.

Igualmente, en lo que respecta a la evaluación diferenciada con base en necesidades educativas especiales, también es posible distinguir claramente una incompatibilidad entre lo que establece la teoría y lo que realiza el docente en el aula; tales discrepancias se deben principalmente a las condiciones disponibles para la implementación de la evaluación, como es el caso de los requisitos administrativos y el escaso tiempo disponible según lo señalado por los docentes destacados,

"Si con alumnos regulares se hace difícil la evaluación, mayor dificultad representan aquellos niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales...en teoría es más fácil que en la práctica..." [Caso 2]

Tales hallazgos corroboran la tendencia de los docentes a dedicar más tiempo y atención en aspectos exclusivamente administrativos más que formativos relacionados a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes (Mineduc, 2005).

Dado todo lo anterior, es posible determinar que los resultados de este estudio en particular, tienden reafirmar cuestiones relacionadas a la evaluación del aprendizaje. Sin embargo, también es posible encontrar importantes diferencias con respecto a los resultados de otras investigaciones y experiencias de la misma temática.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, hay que mencionar que nos posible distinguir de manera explícita los principios teóricos que dan sentido al quehacer evaluativo de este grupo de profesores. Sin embargo, las concepciones pueden enmarcarse bajo la línea de una evaluación formativa, en coherencia con el paradigma educativo actual. Vale decir, no se reconoce un concepto de evaluación claro, pero se destaca la finalidad formativa que se le otorga a la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite señalar que este grupo de docentes destacados posee concepciones evaluativas coherentes con los principios fundamentales de una evaluación para el aprendizaje, con ciertas discrepancias en el ámbito técnico y práctico, particularmente en lo que se refiere a los instrumentos de evaluación implementados.

En relación con las funciones y propósitos de la evaluación, se pone énfasis en su naturaleza formativa, la cual está dada en su contribución al desarrollo integral de los estudiantes. No obstante, la función sumativa o certificadora se hace evidente en la práctica, debido a la carga administrativa que ésta significa para el docente, lo que de alguna forma hace difícil la retroalimentación de los resultados de las diferentes actividades evaluativas.

Respecto a la evaluación del aprendizaje como un proceso continuo y permanente, es posible establecer una discrepancia importante, ya que de acuerdo con el grupo de docentes del estudio, este proceso es concebido en términos de frecuencia de las actividades, y no como una cultura o racionalidad evaluativa que está orientada a la mejora de los aprendizajes. En relación con esto, cabe mencionar que la autoevaluación y coevaluación que ponen en práctica este grupo de profesores no presentan la finalidad formativa propiamente tal, ya que son reducidas a la asignación de calificación, y no a la valoración del desempeño, es decir, se convierten en prácticas de auto y cocalificación. Y en lo que respecta a las calificaciones y a su asignación éstas quedan a criterio de cada profesor o profesora, siendo uno de los aspectos administrativos de la evaluación escolar que representa una carga considerable en el quehacer docente.

En último lugar, es posible concluir que en términos generales las concepciones son coherentes con los postulados de la actual reforma educativa, las cuales se encuentran bajo el paradigma de la evaluación para el aprendizaje, principalmente por la naturaleza formativa y compleja que manifiestan los docentes al respecto, y por la importancia que ésta posee en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez, A. y Aranguren, C. (2004). Problemática teórico-filosófica de la evaluación en la educación básica durante las dos últimas décadas del siglo XX. *Educere*, 8(25).
- Ayuso, A. y Ripoll, V. (2005). El estudio de casos como prototipo de la investigación en contabilidad de gestión desde una perspectiva cualitativa. *Revista iberoamericana de contabilidad de gestión*, 5, pp. 131-168.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. PREAL. Consultado el 13 de diciembre de 2009 en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf.
- Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1997). *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de economía y dirección de la empresa*, 3, pp. 123-140.
- Bondar, S. y Corral de Zurita, N. (2005). Concepciones de los profesores en torno a la evaluación pedagógica. Consultado el 03 de enero de 2009 en: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/9-Educacion/D-012.pdf>.
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J. y Peirano, C. (2008). La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile. Consultado el 03 de marzo de 2009 en:

- http://www.microdatos.cl/docto_publicaciones/Evaluacion%20docentes_rendimiento%20escolar.pdf.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez de Roca.
- Chevallard, I. (1999). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Madrid: Aique.
- Contreras, G. (2004). Prácticas y concepciones de evaluación del aprendizaje en profesores de física. Consultado el 03 de enero de 2009 en: http://cybertesis.ucv.cl/tesis/production/pucv/2004/contreras_gl/sources/contreras_gl.doc.
- Dossler, G. (1994). *Administración de personal*. México: Prentice Hall.
- Durán, E. (2001). Las creencias de los profesores: un campo para deliberar en los procesos de formación. *Acción Educativa*. Consultado el 03 de marzo de 2009 en: Disponible: <http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1>.
- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual. Consultado el 01 de febrero de 2009 en: <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>.
- Fuchs, C. (1997). Sistema de Evaluación y Mejoramiento de Desempeño. *Revista El Diario*. Escuela de Negocios de la Universidad Adolfo Ibáñez.
- González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, 2 (5).
- González, M. (2002). La evaluación del aprendizaje. Consultado el 04 de mayo de 2009 en: http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1197697386312_1922676001_8083/evaluacion2002.pdf.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Iriarte, F., Núñez, R., Martín, J. y Suárez, J. (2008). Concepciones de los maestros sobre creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe*, 22, Julio-Diciembre, pp. 84-109.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives* 10 (35).
- Mateo, J. A. (2000). *Evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- Medina, M., Ponce, A. y Vergara, A. (2008). La evaluación del aprendizaje: un fenómeno complejo. Consultado el 02 de marzo de 2009 <http://www.rmm.cl/usuarios/mmarques/doc/200905230102220.evaluacion-aprendizaje-fenomeno-complejo.pdf>.
- Mineduc. (2004, 9 de Agosto). *Sobre evaluación docente*, Ley 19961. Consultado el 10 de abril de 2009 en: http://www.docentemas.cl/docs/marco_legal/Ley_19961.pdf.
- Mineduc. (2004, 30 de Agosto). *Reglamento sobre evaluación docente*, Decreto N° 192. Consultado el 12 de Abril de 2009 en: <http://www.docentemas.cl/docs/ReglamentoEvaluacionDocente.pdf>.
- Mineduc. (2005). Evaluación para el aprendizaje: educación básica primero ciclo. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Consultado el 14 de Abril de 2009 en: http://www.psp.mineduc.cl/Documentos/1ciclo_EPA.pdf.
- Mondy, R. y Noe, R. (1997). *Administración de recursos humanos*. México: Prentice-Hall.

- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), pp. 317-328.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(1), pp. 117-128.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2003). Los perfiles de exigencias en la ocupación del profesional de recursos humanos. *Psicología desde el Caribe*, 12(2), pp. 13-38.
- Pérez, E. y Sánchez, J. (2004). Evaluación, conocimiento y poder. *Scielo*, 11(2).
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- Reyes, P. y Hernández, A. (2008). El estudio de caso en el contexto de la crisis de la modernidad. Consultado el 03 de abril de 2009 en: <http://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n32/art01.pdf>.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Ruiz, C. (2001). La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa. Consultado el 03 de mayo de 2009 en: <http://www.tdx.cat/TDX-0123102-154003>.
- Rul, J. (1992). *La qualitat educativa a la cruïlla de la gestió i la cultura*, Barcelona. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(8), pp. 71-78.
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. En Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior ICFES, *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*, pp.5-311. Bogota. Ediciones: ARFO.
- Santos Guerra, M. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Consultado el 05 de mayo de 2009 en: http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_met_eva/paradojas_evaluacion.pdf.
- Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), pp. 69-80.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation*, pp. 39-83. AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57(1), pp. 1-22.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stegmann, T. (2006). *Antecedentes básicos de la evaluación del desempeño docente* [Diapositiva]. Santiago, Chile: Fundación Sepec.
- Tejada, J. (1999): La evaluación: su conceptualización. En Jiménez, B. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Barcelona. Síntesis.

Valdés, H. (2000, mayo). *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. Ponencia presentada por Cuba, Ciudad de México, México.

ANEXOS

ANEXO 1. PLANILLA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

Categoría de análisis	Atributo(s) observable(s)
Función(es) y propósito(s) de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitación de objetivo de la clase • Corrección de instrumentos • Utilidad de resultados
Sistema de registro y análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento(s) • Instrumento(s) • Actividad(es) • Escala de corrección • Escala de calificación
Agente evaluador	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación • Autoevaluación • Coevaluación
Objeto evaluado	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos • Procedimientos/aplicaciones • Actitudes/comportamientos
Factores que afectan el desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente físico • Ambiente psicológico • Actitud/postura del docente

ANEXO 2. PAUTA DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Categoría de análisis	Pregunta(s)
Función(es) y propósito(s) de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué función(es) tiene la evaluación en sistema educativo? • ¿Para qué sirve la evaluación en el aula? • ¿Para qué sirven los resultados de la evaluación?
Sistema de registro y análisis	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias e instrumentos son utilizados para evaluar el aprendizaje de los estudiantes? ¿Qué criterios fundamentan tal elección? • ¿Cuál(es) es(son) el(los) procedimiento(s) para analizar los resultados de la evaluación? • ¿Con que frecuencia evalúa los aprendizajes de los estudiantes? ¿en que criterios se basa tal frecuencia?
Concepto de evaluación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué entiende por evaluación? • ¿Cuáles son los conceptos que asocia/vincula a la palabra evaluación? • ¿Qué fundamentos/principios teóricos sustentan su concepción/idea?
Agente evaluador	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién es el principal agente en el proceso de evaluación del aprendizaje? • ¿Qué grado de participación tienen los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes?
Objeto evaluado	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de conocimientos evalúa?
Factores que afectan el desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué factores/variables influyen en el rendimiento de los estudiantes?
Sistema calificación y promoción	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es su opinión sobre el sistema de calificación? • ¿Qué piensa acerca del sistema de promoción escolar?
Evaluación y Reforma Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Según su opinión, ¿qué cambios ha introducido la actual reforma en materia de evaluación escolar? • ¿Cómo se relaciona el aprendizaje con la evaluación?

ANEXO 3. PAUTA DE ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS/INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Estructura formal	Tipo de prueba
	Número de preguntas/enunciados/indicadores/descriptores
	Extensión
	Redacción
	Coherencia
	Organización del instrumento
	Tiempo
	Instrucciones
	Organización y tipo de ítem
	Escala de ponderaciones o puntajes
	Escala de calificación
Contenidos a evaluar	Tipo de contenido (conceptual, procedimental, actitudinal)
	Nivel de exigencia cognitiva de las tareas
	Conceptos para expresar grado de conocimiento/dominio