



**UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**PRÁCTICA PEDAGÓGICA EVALUATIVA DE DOCENTES
DEL SUBSECTOR DE LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN
DE TRES ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES
DE LA COMUNA DE CAUQUENES**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN CURRICULAR**

Autora: Johanna Andrea Badilla Wagner

Profesor Guía: Héctor Cárcamo Vásquez

Chillán, junio 2009

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO PRIMERO.....	6
PLANTEAMIENTO PROBLEMÁTICO.....	7
I. Ámbito Temático.....	7
II. Planteamiento del Problema de Investigación.....	7
III. Justificación.....	8
IV. Preguntas de Investigación.....	9
V. Premisas y Supuestos de la Investigación.....	9
VI. Objetivos.....	10
CAPÍTULO SEGUNDO.....	11
MARCO TEÓRICO.....	12
I.- La evaluación en el contexto de la Reforma Educacional.....	12
II- Conceptualizaciones de la Evaluación.....	13
III- Criterios Evaluativos.....	16
i. Funciones de la evaluación educacional.....	18
ii. Tipos de evaluación según sus agentes.....	19
iii. Cobertura evaluativa.....	20
IV.- Procedimientos Evaluativos.....	21
V.- Antecedentes explicativos de la praxis evaluativa en la labor docente.....	25
i. Formación Inicial Docente.....	25
ii. Cultura Docente Institucional.....	33
iii. Creencias personales en relación a la evaluación.....	35
CAPÍTULO TERCERO.....	38
DISEÑO METODOLÓGICO.....	39
I. Tipo de Investigación.....	39
II. Unidad de estudio y sujetos de investigación.....	40
III.- Instrumento.....	40
IV. Establecimiento de las categorías y subcategorías de análisis.....	41

V.- Procesamiento e instrumentos.....	42
VI.- Procedimientos centrales de procesamiento de la información.....	43
CAPÍTULO CUARTO.....	55
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS.....	56
I.- Presentación de resultados a través del análisis semántico estructural.....	56
i. Campo Semántico N° 1: Criterios Evaluativos.....	57
ii. Campo Semántico N° 2: Procedimientos Evaluativos.....	60
iii. Campo Semántico N° 3: Formación Inicial Docente.....	63
iv. Campo Semántico N° 4: Cultura Docente Institucional.....	66
v. Campo Semántico N° 5: Creencias Personales.....	68
II.- Presentación de los resultados desde la perspectiva de los cruces axiales.....	71
i. Cruce axial N° 1: Categorías “Criterios Evaluativos” y “Procedimientos Evaluativos”.....	71
ii. Cruce axial N° 2: Categorías “Formación Profesional Inicial y “Cultura Docente Institucional.....	73
iii. Cruce N° 3: Categorías “Formación Profesional Inicial” y “Creencias Personales”.....	74
CAPÍTULO QUINTO.....	76
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	77
i. Interpretación de la información desde el campo disciplinar de la evaluación y reflexiones del marco teórico.....	77
ii. Reflexiones que surgen entre los resultados de la investigación y el marco teórico.....	79
CAPÍTULO SEXTO.....	80
I.- Conclusiones generales de la investigación.....	81
II.- Proyecciones y futuras investigaciones.....	85
BIBLIOGRAFÍA.....	86
i. Libros.....	86
ii. Revistas.....	87
iii. Documentos.....	87
iv. Internet.....	88
ANEXOS.....	89
I.- Instrumento: Pauta Temática de Entrevista.....	90
II.- Malla Temática.....	92

INTRODUCCIÓN

La presente tesis desvela a partir de un estudio cualitativo las prácticas pedagógicas evaluativas de docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación de tres establecimientos educacionales de la comuna de Cauquenes. De esta forma, esta investigación se basa en las estructuras de significación de los discursos emitidos por nueve profesores, quienes accedieron bastantes interesados por el estudio desarrollado.

A partir de la entrevista semiestructurada con su correspondiente pauta temática se analizó de qué forma estos docentes llevan a cabo el proceso evaluativo desde el punto de vista de los criterios y procedimientos evaluativos, formación inicial, cultura institucional y sus propias creencias en torno al tema, mediante la utilización del análisis semántico estructural y los códigos axiales, que otorgan mayor profundidad a esta investigación.

De esta forma, la tesis se desarrolla de la siguiente manera:

-En el primer capítulo, se explica el planteamiento problemático de la investigación con cada uno de sus respectivos componentes.

-En el segundo capítulo, relativo al marco teórico, se plantean distintas miradas de autores que han estudiado el tema de la evaluación educacional desde sus inicios hasta la actualidad orientando así teóricamente esta investigación.

-En el capítulo tercero, correspondiente al diseño metodológico, se explicitan las categorías y subcategorías de investigación y los instrumentos utilizados para recolectar información.

-En el capítulo cuarto, referido al análisis y discusión de datos, se desvelan las estructuras de significación de los docentes a través de la utilización tanto del análisis semántico estructural como de los códigos axiales de cada una de las respectivas categorías y subcategorías que sustentan la investigación.

-En el capítulo quinto, se interpreta la información tanto del campo disciplinar de la evaluación en torno al marco teórico expuesto como de aquellas reflexiones que surgen a partir de los resultados del estudio.

-En el capítulo sexto, se presentan las conclusiones generales de la investigación en torno al análisis realizado a partir de los discursos entregados por los nueve informantes como una proyección hacia futuras investigaciones conforme al problema central de la tesis expuesta.

➤ **CAPÍTULO PRIMERO**

CAPÍTULO PRIMERO: PLANTEAMIENTO PROBLEMÁTICO

I.-Ámbito Temático

Esta investigación tuvo como eje temático una orientación hacia las ciencias pedagógicas, específicamente en lo que es el ámbito de la evaluación, debido a que se analizó la práctica pedagógica evaluativa de nueve docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación de tres establecimientos educacionales de la comuna de Cauquenes, desde el punto de vista de los elementos constitutivos de la acción docente, criterios y procedimientos evaluativos, formación inicial, cultura docente institucional y creencias pedagógicas.

II.-Planteamiento del problema de investigación

En Chile, la Reforma Educacional desde su implementación en 1990, realizó una serie de cambios profundos en la educación preescolar, básica y media de nuestro país. Estos cambios afectaron gradualmente a todos los ámbitos del sistema educativo lo que incluye formas de enseñar y aprender, un mejoramiento de la gestión docente y de la infraestructura escolar otorgando así materiales de apoyo adecuados para la gestión docente.

Al mismo tiempo, esto significó replantear distintas etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje, enfocando el quehacer pedagógico ya no tanto a la enseñanza sino más bien en el aprendizaje, por tanto la evaluación y sus características tradicionales también han sido cambiadas por los docentes para permitir la evaluación de los reales aprendizajes del estudiantado, privilegiando el desarrollo del pensamiento ante la memorización, la actitud creadora ante la reproducción cultural y el pensamiento divergente ante el pensamiento convergente.

Por lo tanto, todos los cambios en educación planteados anteriormente se suman al hecho que el ser humano en la actualidad se encuentra inserto en una época que se caracteriza por una rapidez en la producción de conocimiento y por el acceso cada vez mayor a dicho conocimiento. Junto a ello, la globalización, de los sistemas económicos, sociales y políticos, que demandan cada vez mayores exigencias a los sistemas educacionales, generan desafíos crecientes asociados a mejorar el actual modelo educativo, en especial, en lo que se refiere a la práctica pedagógica evaluativa, como un punto clave o relevante bajo el cual el docente evidencia el logro de aprendizajes de los alumnos y alumnas.

Es así como la problemática de este estudio se generó a partir de fuentes empíricas, ya que es de gran relevancia poder estudiar de qué manera los docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación realizan el proceso evaluativo, considerando cada uno de sus elementos, para poder evidenciar de forma más transparente los conocimientos de sus estudiantes, desvelando si verdaderamente se está tomando en cuenta el logro de aprendizajes de calidad de acuerdo con los objetivos propuestos (Wilson; 1992:12). De esta forma, queda en evidencia que la tarea educativa -que incluye la evaluación- es una situación que involucra a todos los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, como en nuestra realidad escolar esto no se evidencia de forma tan explícita, como debería darse, es que se quiere precisar el rol del docente desde el punto de vista de su desenvolvimiento en su quehacer diario y, especialmente, en lo que respecta al proceso evaluativo, ya que para los docentes del subsector antes mencionado -como a todo docente en general- debe ser esencial el manejo de su disciplina.

III.-Justificación

En la actualidad se empieza a recuperar el sentido real y genuino de la evaluación identificándola como una valoración, una apreciación y un análisis, en donde se descubre que este proceso por sí mismo supera lo cuantitativo requiriendo lo cualitativo (Estévez; 1997:15), debido a que existen ciertas confusiones entre el nivel del discurso y el nivel de la práctica porque en la actualidad se dicen y se hacen muchas cosas en nombre de la evaluación, cuando sólo unas pocas pueden ser reconocidas como prácticas de evaluación en sentido estricto. En realidad poder hablar de evaluación a propósito de una acción de formación tiene ciertamente una función social de valoración de esta acción. Puede parecer más necesario hablar de evaluación que hacerla: no extrañará constatar la existencia de un profundo abismo entre la riqueza del discurso sobre evaluación y la pobreza relativa de las prácticas.

De esta forma, el hecho de evaluar es identificar y verificar los conocimientos, los objetivos y las habilidades, no con el fin de dar una nota sino de observar y analizar como avanzan los procesos de aprendizaje y formación implementados, ya que el fin de la evaluación como parte de lo educativo es propiciar la formación integral y no exclusivamente calificar, reconociendo que lo importante no es qué nota se obtuvo o cuánto se sacó sino qué se logró y cuánto se aprendió (Estévez; 1997:16). De ahí radica la importancia de realizar esta investigación, ya que como docentes tenemos que ser capaces de mejorar nuestras prácticas pedagógicas a partir de análisis científicos, que vayan dando cuenta de la realidad educacional en la cual estamos insertos, para que se pueda destacar el valor intrínseco de la evaluación como motor de cambio y mejora.

IV.- Preguntas de Investigación

Con el fin de orientar esta investigación surge una pregunta eminentemente cualitativa, que fue el hilo conductor de este estudio.

- ¿Cómo es la práctica pedagógica evaluativa de docentes de Lengua Castellana y Comunicación de tres establecimientos educacionales de la comuna de Cauquenes, desde el punto de vista de los elementos constitutivos de la acción docente, criterios y procedimientos evaluativos, formación inicial, cultura institucional y creencias pedagógicas?

V.- Premisas y Supuestos de la Investigación

Desde el fundamento teórico esta investigación se sustentó en ciertas premisas orientadas por algunos supuestos que se presentan a continuación:

➤ **Premisas:**

- El hecho de evaluar está dado de acuerdo a las necesidades o requerimientos de cada tendencia educativa (Pérez et al; 1989:23).

- La evaluación permite a los docentes obtener un equilibrio entre lo cuantitativo-cualitativo (Pérez et al; 1989:10).

- En el sistema educativo la evaluación depende del conocimiento que los docentes posean para poder llevar a cabo los objetivos y aprendizajes esperados, mediante instrumentos válidos y confiables, que ayuden a reorientar la enseñanza (Pérez et al; 1989:16).

➤ **Supuestos**

- Los criterios y procedimientos evaluativos orientan la práctica pedagógica de docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación.

- En la práctica pedagógica evaluativa de docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación es relevante su formación inicial, la cultura institucional y sus creencias pedagógicas en torno al tema.

VI.- OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

Desvelar la práctica pedagógica evaluativa de docentes de Lengua Castellana y Comunicación de tres establecimientos educacionales de la comuna de Cauquenes, desde el punto de vista de los elementos constitutivos de la acción docente, criterios y procedimientos evaluativos, formación inicial, cultura institucional y creencias pedagógicas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1.- Identificar elementos constitutivos de la acción docente en el ámbito evaluativo.

2.- Caracterizar la acción de docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación en el ámbito de los criterios y procedimientos de evaluación, desde el discurso pedagógico de los propios actores.

3.- Describir la práctica pedagógica evaluativa de docentes del sector de Lengua Castellana y Comunicación a partir de su formación inicial, cultura docente institucional y creencias pedagógicas.

➤ **CAPÍTULO SEGUNDO**

CAPÍTULO SEGUNDO: MARCO TEÓRICO

I.- La Evaluación en el contexto de la Reforma Educacional

La Reforma Educacional nace de una política educacional que se comienza a implementar en marzo de 1990, en donde emerge a nivel mundial una revalorización de la educación que guarda estrecha relación con los cambios históricos sufridos, los que se han descrito como el paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento. Lo nuevo es que la educación empieza a ser el desarrollo, en donde la necesidad del sistema educativo, cambia también su orientación. Se trata menos entonces de aprender cosas y desarrollar capacidades y destrezas de aprendizaje (García; 1999:7), que permitan orientar el sistema educativo desde el punto de vista de las exigencias de esta nueva sociedad.

Es así como se coloca en marcha en Chile la llamada Reforma Educacional cuyo propósito firme es contribuir a mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que asisten a la educación escolar y la equidad en su distribución (García; 1999:7).

De esta forma, frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors; et al 1996:9), situación que se ha evidenciado en los últimos tres o cuatro años al producirse en nuestro país un giro importante en cuanto a los énfasis de las políticas públicas, priorizando la implementación curricular y la gestión pedagógica de los establecimientos, pues se entiende que el sistema ya funciona sobre un “piso mínimo” y que ahora el centro debe estar en mejorar los aprendizajes, tomando en consideración la importancia que tiene para este propósito la evaluación, ya que constituye uno de los ámbitos, dentro de la enseñanza, que ha sido objeto de una intensa atención durante las últimas tres décadas, debido a que uno de los objetivos más valorados y perseguidos en la educación en general a través de las épocas, es la de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Sin embargo, en la actualidad parece que precisamente lo que los planes de estudio de todos los niveles educativos promueven, son aprendices altamente dependientes de la situación instruccional, con muchos o pocos conocimientos conceptuales sobre distintos temas disciplinares, pero con escasas herramientas o instrumentos cognitivos que le sirvan para enfrentar por sí mismos nuevas situaciones de aprendizaje pertenecientes a distintos dominios y útiles ante las más diversas situaciones. Para ello, se requiere lograr una comprensión de cómo se está viviendo el proceso evaluativo, desde cada uno de sus elementos, como una forma de ayudar a que la educación se analice crítica y objetivamente (Fariña et al; 1975:9).

Por lo tanto, en el proceso de planeación de la Reforma Educacional de nuestro país, la evaluación es el medio fundamental para conocer la relevancia de los objetivos planteados, el grado de avance con respecto a los mismos, así como la eficacia, impacto y eficiencia de las acciones realizadas. De ahí que la información que resalta del proceso evaluativo sea la base para establecer los lineamientos, las políticas y las estrategias que orientan la evaluación de este nivel.

II.- Conceptualizaciones de la Evaluación

La evaluación al ser parte del currículum, es un concepto polisémico, puesto que dependerá desde la perspectiva teórica de donde se enuncie la definición que se le dé (Castro et al; 2004:93). De acuerdo con lo anterior, se hace preciso evidenciar las diferentes concepciones de evaluación desde las diferentes teorías del aprendizaje con el fin de entregar una visión holística de este concepto.

Es así como evaluar significa literalmente juzgar, emitir juicios de valor sobre algo o alguien. En cualquier actividad del ser humano es importante considerar y enjuiciar los resultados de una acción, ya que el éxito o fracaso de una determinada actuación, posibilita para quien lo realiza una información valiosa que puede repetirse o modificarse en un futuro. De esta forma, este proceso de evaluar o juzgar la actividad humana ha permitido generar conocimientos en diferentes campos. Por ello, la evaluación es un proceso que está presente en variados ámbitos de la vida, siendo común en la mayoría de instituciones, entre ellas, la escuela.

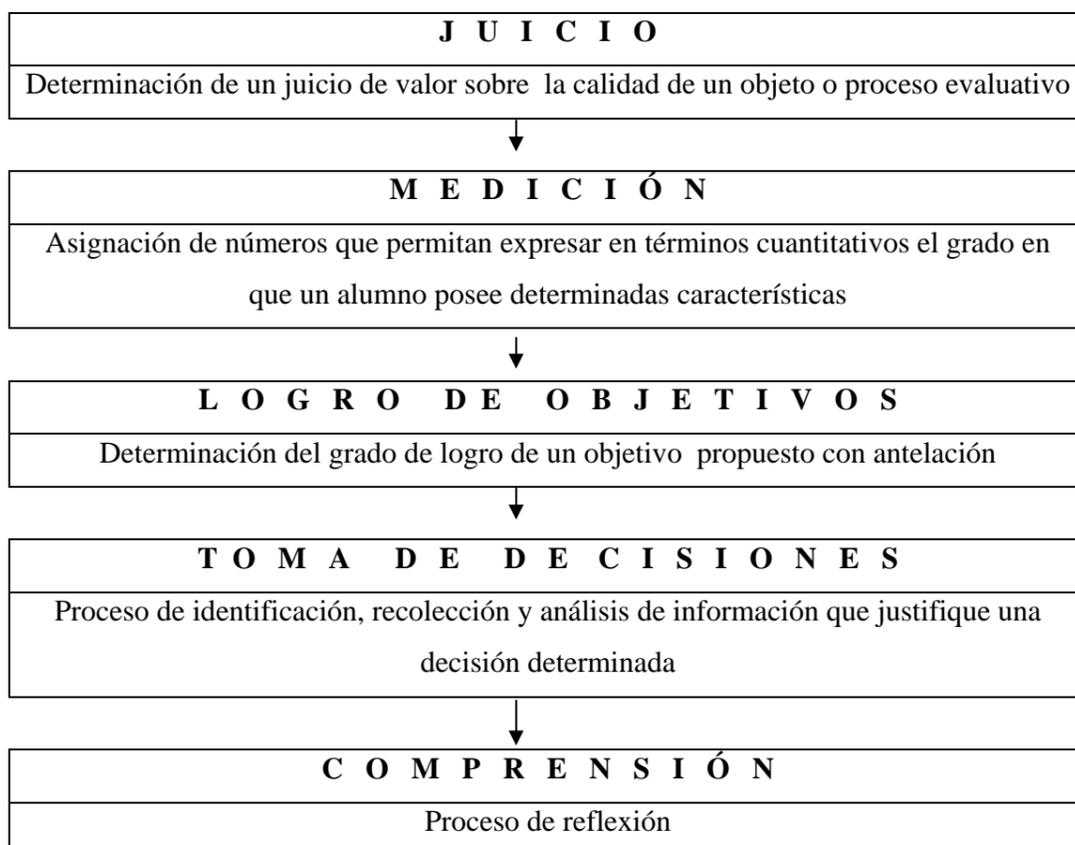
Como la educación es tal vez la actividad humanizadora por excelencia, porque busca el despliegue y la perfectibilidad de todas las potencialidades del individuo, la evaluación tiene un espíritu humanizador, que se asocia a una forma de control de variados aspectos en el sistema escolar, lo que significa que en la medida en que la educación se ha ido institucionalizando, los establecimientos que se han preocupado de ella, han debido tomar la responsabilidad por la calidad y el mejoramiento constante del proceso de formación, que implica que el hecho de “evaluar” sea una actividad particular y continua involucrando diversos métodos, pasos y un desarrollo progresivo en el tiempo que lleve a generar aprendizajes considerando tres instancias: cuando comienza el proceso de enseñanza-aprendizaje, durante el desarrollo y cuando termina el proceso (Meza; et al: 1991:5). De esta forma, la evaluación se convierte así en un elemento clave e indispensable de la enseñanza y del aprendizaje, ya que es un sistema de ayuda para la toma de decisiones, debido a que se relaciona directamente con los diversos factores que intervienen en el proceso de formación humana y que actúa de manera integral y coherente (Fariña, et al: 1975:10).

De este modo, se debe entender a la evaluación como un proceso inherente y consustancial al proceso educativo, siendo a nivel de aula, donde cobra su real significado y definitivamente adquiere el carácter de proceso permanente, cuya instancia evaluativa se constituye así en un mecanismo orientado a obtener informaciones de todas las posibilidades de desarrollo del estudiante, para ayudarlo a adquirir una noción clave, precisa y realista de sí mismo y desarrollar en él una actividad positiva hacia la educación, la sociedad y la vida.

Todo lo expuesto, permite reconocer que no solamente se evalúa a los estudiantes para otorgarles una calificación o determinar su promoción o repitencia, sino fundamentalmente para detectar el grado de progreso alcanzado por ellos en su formación (Fariña; et al 1975:15). Esto requiere, entonces que la evaluación como un proceso integral del sistema educativo debe ser una herramienta de ayuda para consolidar los aprendizajes, es decir, debe facilitar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando críticamente los logros de la acción educativa y los factores que influyen en ella, recogiendo información sobre el desarrollo educativo antes, durante y después, con la finalidad de mejorarlo y al mismo tiempo ayudar al aprendizaje de los estudiantes.

De esta forma actualmente, la evaluación constituye un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje altamente valorado y que ha tenido una evolución a lo largo de la historia, donde se le reconocen cuatro etapas o acepciones, que se han desarrollado paralelamente. En un comienzo se hablaba de evaluación como un juicio, pero relacionado estrechamente con el concepto de medición, en donde su éxito residía en considerar que al ser de tipo cuantitativa o medible, los resultados se hacían cada vez más científicos (Ahumada; 1993: 83). Este hecho se ha mantenido en la evaluación actual en algunos rasgos, en donde se prioriza el resultado final traducido en una nota más que el proceso que conlleva la adquisición de aprendizajes significativos y relevantes. Siguiendo con la evolución, destaca que a finales de 1930 surge la evaluación como un hecho de logros de objetivos, siendo Ralph Tyler, quien figura por plantear que la planificación es el medio más eficaz para llegar a lograr los propósitos de la educación, en donde la evaluación debe estar centrada en la relación que debe existir entre los objetivos y características que se evalúan y los procedimientos destinados a probar su grado de logro (Ahumada; 1993: 187). Posteriormente, se entiende que la evaluación es una fuente de información para tomar decisiones, es decir, se orienta a una producción de mejoramientos y renovaciones en la práctica del sistema educacional. Esto ha permitido la generación de un vuelco importante en el proceso evaluativo, pasando del aula a un nivel de sistema educativo, que hace que ésta se vaya diversificando y abriendo a nuevos y mejores horizontes, que la consideran como un proceso de comprensión y deja de ser una parte final de la educación (Ahumada; 1993:23). De esta forma, se puede decir entonces, que la evaluación ha pasado a lo largo de los años por variadas etapas hasta llegar a entenderla como una instancia de diálogo, ya que incluye

un proceso de reflexión, en donde la educación exige que tanto docentes como alumnos sean conscientes de sus avances o progresos, por lo que se puede tomar en consideración el siguiente esquema evolutivo (Ahumada; 2001:19):



A partir de estos puntos se considera que la evaluación es más que una calificación, es una instancia de diálogo, de valoración, de reflexión que conduce a mejorar la labor educativa, el desempeño tanto de profesores como de alumnos; además de generar espacios para la participación de otros agentes educativos como padres, apoderados, directivos y la sociedad en general, ya que nadie puede sentirse ajeno a la educación. Por lo que se le entiende como un proceso sistemático destinado a lograr cambios duraderos y positivos en las conductas de los sujetos sometidos a una influencia, en base a objetivos definidos de modo concreto y preciso, social e individualmente aceptables, dignos de ser sufridos por los individuos en crecimiento y promovidos por los responsables de su formación (Lafourcade, 1973: 15).

De esta manera evaluar es un acto de validación de la realidad, que forma parte de los procesos cuyos momentos previos son los de fijación de características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y toma de decisiones en función de un juicio emitido (Pérez et al; 1989:23), en donde la identificación y obtención de información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, sirve de guía para la

toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

III.- Criterios Evaluativos

La educación al ser dinámica, vitalizada y coherente con las necesidades e intereses del individuo y de la sociedad; y al estar centrada en la participación y responsabilidad del educando en su propio proceso de desarrollo ha permitido considerar a la evaluación como parte integral de todas las actividades del quehacer pedagógico en forma permanente y sistemática, lo que involucra que se tomen en cuenta cada uno de sus componentes o criterios para su efectividad, validez y pertinencia.

Esto involucra que los docentes deben desarrollar cada uno de los parámetros que conforman el proceso evaluativo tales como funciones, agentes y cobertura, para generar que los aprendizajes de sus alumnos sean validados correctamente, usando los mecanismos necesarios para que se puedan cumplir los objetivos o metas trazados.

Esta situación hace que la labor educativa y específicamente la evaluativa se convierta en un proceso de diálogo y comprensión, en donde se dejan de antemano claras o explicitadas tanto las reglas de la estructuración como la forma en que se va a evaluar un determinado aprendizaje, valorando la instancia que al hablar de criterios evaluativos se está interpretando todo el conjunto de aspectos o elementos que constituyen el sistema educacional.

Es así como que a partir de los avances que se han generado en el área de la educación a lo largo del tiempo, es que se ha precisado que la evaluación debe conducir a mejorar el desempeño tanto de docentes como de alumnos, generando espacios oportunos y pertinentes para el aprendizaje como un verdadero proceso cíclico evaluativo, que otorgue oportunidades o instancias de cambios, que vayan en ayuda de mejorar los respectivos desempeños. Vale decir, el proceso evaluativo siempre debe contar con algunos elementos que los profesionales de la educación tienen que manejar adecuadamente, comprendiendo que la evaluación debe darse de forma *integral*, lo que significa que debe concebirse como un proceso consustancial al de enseñanza aprendizaje. Esto obviamente quiere decir que la 'evaluación por evaluación' no tiene sentido, ya que la evaluación forma parte del proceso educativo y del desarrollo del currículum escolar, por lo tanto no puede concebirse en ningún momento como un fin en sí misma, sino que opera en toda la tarea educativa, convirtiéndose en un proceso útil y necesario para el desenvolvimiento y mejoramiento del mismo, englobando todos los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, como horarios, programas, objetivos, métodos, actitudes del docente, etc., y no sólo preocuparse por el rendimiento del alumno; *continua*, debido a que

constituye un proceso que acompaña siempre a cualquier tipo de actividad educativa o de instrucción incluyendo a la vez todos los progresos del desarrollo de la personalidad del estudiante, para aplicarlo como vía de exploración o de diagnóstico, al comenzar el curso o una unidad de enseñanza, pues todos los datos obtenidos servirán de índice para fijar las conductas de entrada del estudiante, es decir, una actividad formativa, que permitirá hacer los reajustes y mejoramientos necesarios para el aprendizaje del alumno y de las prácticas de enseñanza; y después, para utilizarla como actividad culminante, cuando finalice el proceso de enseñanza, para comprobar en definitiva los progresos alcanzados en todos los aspectos que se desarrollaron (Meza; et al 1991: 17); **cooperativa**, porque la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje es una tarea demasiado compleja e importante como para que esté en manos de una sola persona exclusivamente, como tradicionalmente se estila que sea sólo una actividad del docente en la sala de clases como una tarea cooperativa que compromete a todos los que de alguna manera están involucrados en el proceso educativo. Así, no sólo el docente evalúa, sino que los alumnos deben a su vez evaluar con el docente mismo, los padres y apoderados, la dirección, los consejos o equipos de docentes, en fin, cuanto mayor sea la cantidad de agencias que suministraron datos, más compleja será la información que se disponga y mayores garantías se tendrá de una evaluación objetiva y útil para tomar decisiones, no sólo sobre el rendimiento de los estudiantes, sino sobre todos los aspectos intervinientes, tanto descriptiva como cuantitativamente (Meza; et al 1991: 17) y; **acumulativa**, ya que se deben considerar los resultados de las evaluaciones previas, a fin de determinar sus efectos sobre las sucesivas. Esto no debe interpretarse, en el sentido que un resultado parcial deficiente o excelente deba ser una constante que afecte al estudiante durante toda su vida escolar, sino como una fuente de información que ilumina sobre el tratamiento a realizar, el efecto de él, o el nivel de progreso obtenido entre dicha instancia y la sumativa (Meza; et al 1991: 18).

Cabe así señalar que tanto los elementos mencionados anteriormente como la planificación son fundamentales para que el proceso evaluativo se dé adecuadamente, en donde se pueda observar que en los aprendizajes de los estudiantes se generen impactos positivos para fomentar un clima de confianza y motivación (MINEDUC; 2005:1). De esta manera, es necesario puntualizar aún más en algunos aspectos de los criterios evaluativos desde la utilidad que prestan al ejercicio docente y que se detallan a continuación:

i.- Funciones de la Evaluación Educativa

En todo orden de cosas hay que cumplir con determinadas tareas que ayudan a que los objetivos o lo que deseamos realizar se cumpla de la mejor manera. Por lo que en la evaluación también existen determinadas funciones que ésta por sí sola tiene y que los docentes debemos estimular, de acuerdo a las necesidades o requerimientos. Por lo que hay que tomar en cuenta las más relevantes como la *medición* -proceso mediante el cual se obtiene información básica sobre todos los aspectos que inciden y toman parte del proceso educativo y sin la cual no es posible que los educadores hagan ningún juicio de valor sobre la marcha-, el *diagnóstico/tratamiento* -los resultados de un proceso evaluativo, podrían señalar las deficiencias encontradas en relación a las metas propuestas, así como las posibles causas que concurrieron a estas deficiencias, proponiendo las situaciones remediales que corrijan las deficiencias encontradas-, el *pronóstico* -los resultados de la evaluación servirán también para prever y predecir el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos, así como también la marcha futura del proceso-, el *control* -continuo y constante de todos los factores que intervengan o afecten el desarrollo del proceso educativo, registrando adecuadamente toda la información obtenida en el proceso y la *orientación* -el proceso de evaluación tiene como finalidad primordial contribuir al eficaz desarrollo de la personalidad de todos y de cada uno de los educandos, proporcionando los criterios básicos que lleven a una mayor claridad del proceso evaluativo de acuerdo con las condiciones existentes-.

Al mismo tiempo es necesario comprender que la evaluación desde su temporalización: es inicial, procesual y final, es decir, abarca todo el proceso de enseñanza aprendizaje (Castro; et al 2006:165), lo que significa que puede adoptar diversas funciones de acuerdo al momento en que en la práctica se utiliza. Por lo que puede ser *diagnóstica* cuando se aplica al inicio del proceso para detectar la situación de partida de los sujetos que van a seguir su formación, es decir, para saber qué nivel de conocimientos, habilidades, actitudes y valores tienen los estudiantes con quienes se va iniciar una tarea docente (Castro; et al 2006:165), *formativa* cuando se utiliza en la valoración de procesos y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada, que permita tomar decisiones necesarias de forma inmediata para lograr perfeccionar el proceso que se evalúa (Castro; et al 2006:166) y *sumativa* cuando resulta apropiada para la valoración de los productos o procesos que se consideran terminados, es decir, determina el valor del producto final, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo. Es una evaluación que se hace al término de las fases del proceso de aprendizaje, en donde se analizan los resultados obtenidos por los estudiantes. Es la que certifica y legítima en nuestro sistema educativo la promoción de un alumno o alumna, de un grado, ciclo o nivel a otro (Castro; et al 2006:166).

ii.- Tipos de evaluación según sus agentes

Es importante considerar que los docentes deben comprender que el proceso evaluativo considera diferentes formas que asume la evaluación dentro de un contexto educativo, donde existen variadas tipificaciones que trascienden al docente. De esta forma, es que se incluye al propio estudiante, a sus pares e incluso a su familia, en procesos tales como: la **Autoevaluación**, que es la evaluación necesaria que todos los integrantes de la tarea educativa deben realizar de sí mismo, donde el docente debe referirse a todas las variables intervinientes: métodos, procedimientos, procesos, entre otros; en cambio en el alumno se debe a todos los objetivos, pero muy especialmente al logro de objetivos ético-sociales, que se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones (Castro et al; 2006:161). Por tanto, el agente de evaluación y su objetivo se identifican. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una acción específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, etc. Esta manera de evaluación es necesaria ir introduciéndola de forma paulatina en los alumnos de acuerdo a sus variadas edades, ya que ellos son capaces de ir valorando sus actividades realizadas y el grado de satisfacción que les deja, para hacer de esta práctica algo habitual o cotidiano dentro del proceso educativo, convirtiéndose así en un procedimiento metodológico para alcanzar uno de los objetivos previstos: el que el alumno sea capaz de valorar (Castro, et al 2006:162), la **Coevaluación**, que corresponde a la evaluación con responsabilidad compartida, de operados y de educandos sobre el proceso humano de la intercomunicación, el conocido “feed-back” continuo que todo proceso de enseñanza aprendizaje debe contener, es decir, pasa a ser una evaluación conjunta o mutua de una actividad o de un trabajo determinado realizado entre varios (Castro, et al 2006:162) y la **Heteroevaluación**, que es la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, entre otros. Es la evaluación que llevamos a cabo normalmente con los alumnos, considerada como un proceso importante dentro de la enseñanza, rico por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas, teniendo un mayor grado de análisis por parte de los docentes y del equipo de gestión que conforman el establecimiento educacional, ya que presenta ventajas y desventajas, que son dignas de analizar desde variadas perspectivas.

iii.- Cobertura evaluativa

Si se toma como referencia el documento prescriptivo elaborado por la autoridad central, denominado Marco para la Buena Enseñanza, se puede apreciar que entrega un conjunto de orientaciones para el quehacer de la evaluación de los educadores chilenos. Estas orientaciones se sostienen en el criterio central de que plantea que las estrategias de evaluación deben ser coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que se enseña, el marco curricular nacional y permitir por tanto, demostrar lo aprendido a todos los alumnos (Cisternas; 2007:47). La fundamentación de este criterio es que la tarea de evaluar el progreso de los estudiantes es central en una enseñanza, ya que sólo a través de la evaluación del aprendizaje, los profesores pueden identificar si los alumnos han logrado los objetivos de una unidad o clase.

Para ello, un requisito fundamental de un buen diseño de evaluación del aprendizaje de los estudiantes es que cada objetivo pueda ser evaluado, por lo que se requiere identificar qué estrategias de evaluación serán coherentes para cada objetivo y para cada contenido, entendiendo que el proceso evaluativo es cíclico, en donde el profesor puede ir utilizando diversos métodos para llegar a un mismo objetivo, que es el aprendizaje de los alumnos, pero tomando en consideración un elemento esencial denominado cobertura, es decir, tener claro o presente qué es lo que se va a evaluar (contenidos) para que los alumnos puedan contar con un procedimiento transparente que refleje verdaderamente los aprendizajes que dominan.

De acuerdo a este contexto y a lo que nos dice la teoría evaluativa, se debe evaluar en todo momento, vale decir, antes, durante y después del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que la evaluación no puede ser inoportuna, por esta razón el momento preciso lo dirán los objetivos; si en la planificación se señala que en determinado momento debe existir un tipo de evaluación es en ese momento y no en otro, cuando se deberá evaluar. Tampoco la evaluación debe ser espontánea, por el contrario, debe ser estructurada y planificada con la debida preocupación y cautelando no dañar los requisitos evaluativos. Una vez que el docente tiene claras las interrogantes evaluativas y las características de la evaluación, está preparado para iniciar el proceso evaluativo y adentrarse en el ámbito de los procedimientos, en donde se debe asegurar que el instrumento utilizado para la respectiva evaluación abarque realmente lo expuesto en clases, es decir, se debe asegurar que incluya solamente aquellos factores que se relacionan con las competencias de aprendizajes que se quieren validar. En este sentido, hay factores que pueden resultar importantes para el proceso pedagógico, como la asistencia, la disciplina, la atención en clases, la actitud y las relaciones interpersonales, pero que sin embargo no pueden ser tomados directamente como elementos integrantes de una calificación (Cisterna; 2007:55).

Por lo tanto, para que la evaluación posea una cobertura adecuada los docentes deben cerciorarse que el instrumento contenga un material que convenga, en contenido y proporción, con el material tratado en el curso y, también, que mida las conductas o respuestas que ese estudio debería fomentar en los estudiantes.

IV.- Procedimientos evaluativos

La realidad evaluativa debe ser observada y analizada en su conjunto, en unidad con los diversos momentos del fenómeno pedagógico. Por lo tanto, se hace primordial distinguir el tipo y la forma en qué los docentes utilizan los procedimientos evaluativos, que conllevan una repetición de los más conocidos muchas veces por comodidad o por ignorancia del tema. Situación que se evidencia en la utilización de diferentes mecanismos denominados procedimientos evaluativos, en donde es muy frecuente encontrar en educación el término “instrumento” usado tanto para el contexto de la medición, como en el contexto de la evaluación. Se usa generalmente para referirse a pruebas, cuestionarios o escalas que se emplean con el propósito de obtener informaciones que son necesarias en un momento dado. Por lo que se debe entender que un procedimiento evaluativo puede ser cualquier instrumento, técnica o mecanismo que permita obtener información útil para la evaluación (Fariña et al; 1975:41), lo que involucra que el primer momento en el proceso de medición es decidir lo que se quiere medir. Esto que parece tan evidente no es tan fácil de establecer en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que requiere de un conjunto de objetivos formulados con claridad y precisión que especifiquen los comportamientos importantes, que son indicadores del logro de objetivos. Los objetivos formulados constituyen de esta manera una orientación efectiva para la medición.

Además, es relevante considerar la existencia de roles que puedan desempeñar en evaluación los variados procedimientos, variando de acuerdo al contexto en que los docentes los utilizan para sus fines o metas propuestas. Esta situación es la que se quiere evidenciar en la investigación a partir de algunos mecanismos que permitan saber realmente o verídicamente cuál es el rol que le asignan a estos instrumentos. De esta forma, se debe considerar que para que un procedimiento evaluativo sea útil a los fines de la evaluación, se requiere que las informaciones obtenidas mediante dichos procedimientos tengan ciertas características que son fundamentales. Una de ellas es la validez, que se refiere a la medida en que la información sirve los fines específicos para lo cual se obtuvo. Normalmente se habla de validez de la prueba o instrumento, pero ello es sólo debido a razones de uso práctico, ya que la validez corresponde a los resultados o informaciones obtenidos por medio de un determinado procedimiento y no al procedimiento mismo, vale decir, se refiere siempre al uso que ha de hacerse de la información obtenida y el

grado de veracidad de las interpretaciones que se realicen a partir de dicha información (Fariña, et al 1975:44).

Al mismo tiempo, cabe mencionar que no sólo la medición es fundamental, sino que también debe existir confiabilidad, como un requisito primordial dentro de la evaluación, dado que los resultados o informaciones obtenidas por un procedimiento evaluativo son por lo general, mediciones restringidas del comportamiento manifestado en un momento determinado, por lo que es necesario poder obtener resultados semejantes, con el mismo procedimiento, en ocasiones diferentes. Esta consistencia es lo que se llama confiabilidad de los resultados o de las informaciones.

Lo que se fundamenta en que los resultados o informaciones obtenidas por medio de un procedimiento no experimenten grandes variaciones si se realiza una nueva aplicación o administración del mismo procedimiento al mismo sujeto o grupo de sujetos, ya que las mediciones deben ser consistentes, es decir, confiables (Fariña, et al 1975:47).

Por lo que cualquiera que sea el procedimiento evaluativo empleado, éste debe ser desarrollado en la forma más efectiva posible, de modo que por medio de dicho procedimiento se obtenga información que sea relevante, objetiva, válida, confiable, oportuna y lo suficientemente amplia en relación a la problemática que origina su obtención, de modo que no queden aspectos sin considerar para que el procedimiento se relacione estrechamente con el método a utilizar para la realización de una adecuada evaluación, en donde el instrumento se convierta así en el medio real y tangible mediante el cual el profesor traduce el desempeño del alumno a indicadores cuantitativos o cualitativos que le permiten evaluar (Cisterna; 2007:62).

En la actualidad existen numerosos procedimientos de evaluación de los aprendizajes, aunque por regla general, se suelen utilizar prioritariamente aquellos que provocan respuestas pertenecientes al campo cognoscitivo (conocimientos y capacidades intelectuales), marginando otros instrumentos que pueden usarse para comprobar el logro de los objetivos del área actitudinal o psico-motriz. El objetivo de cada evaluación y la situación en que ha de realizarse son los que determinarán el tipo y características más apropiadas del medio que se va a utilizar. La amplitud de competencias deseadas en todo el proceso educativo supone gran variedad de medios y situaciones apropiadas de evaluación.

De esta manera, es relevante distinguir que al momento de elaborar algún procedimiento evaluativo, es necesario mantener etapas como planificación, construcciones, administración, análisis y certificación, ya que la evaluación es el medio para que docentes, padres y alumnos logren una integración en el proceso de enseñanza aprendizaje, mostrando el crecimiento

individual de un aprendizaje prefijado de acuerdo a los objetivos que se han propuesto para ello. Es así como considerando las herramientas metodológicas los procedimientos evaluativos se pueden clasificar de la siguiente forma:

Procedimientos Evaluativos	Descripción
Pruebas Orales	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos estructurados, como: <ol style="list-style-type: none"> 1. Interrogaciones 2. Presentaciones Orales 3. Conferencias 4. Mesas Redondas 5. Debates 6. Ponencias 7. Focus Group
Pruebas Objetivas	<ul style="list-style-type: none"> • Deben permitir al alumno relacionar, discriminar, comparar e inferir.
Pruebas de Desarrollo o de Respuesta Abierta	<ul style="list-style-type: none"> • Permiten al alumno expresar opiniones, puntos de vistas comentarios e interpretaciones; desarrollar análisis, establecer relaciones., etc. sobre los temas curriculares tratados.
Representaciones Gráficas de los Aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones de diagramas (mapas conceptuales, modelos descriptivos, planos, maquetas, etc.)
Presentaciones Artísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones teatrales, musicales, danza, folklore, muestras plásticas y literarias que evidencien aplicaciones de técnicas, expresión de sentimientos y creatividad.
Productos Científicos y Tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajos que muestren aplicación de leyes y principios científicos.
Observación del Profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa del producto de los (as) alumnos(as), con registros objetivos de la información.
Evaluación por Carpeta	<ul style="list-style-type: none"> • Carpeta con diversos productos de los (as) alumnos(as), recopilados durante el aprendizaje de éstos, en forma secuencial, permitiendo reconstruir el proceso de construcción de los conocimientos y evaluar en consecuencia.

<p>Autoevaluación de los Alumnos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es una manera efectiva de promover la autonomía del alumno respecto de un aprendizaje, lo que permite hacerse cargo responsablemente de sus logros y de sus dificultades y proponerse metas de aprendizaje. • La autoevaluación es una práctica que debe incluirse en los primeros cursos e implica también un aprendizaje de los (as) alumnos(as).
<p>Coevaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es una evaluación entre pares. Esta puede efectuarse al interior de cada grupo de trabajo entre los diferentes grupos del curso.

Esta agrupación de procedimientos evaluativos permite evidenciar que en el hecho de evaluar existen variadas formas para determinar el grado de aprendizaje de los alumnos de manera completa y adecuada, precisando así la importancia que cada uno de ellos ocupa en la enseñanza, ya que le otorgan al proceso educativo eficacia en sus acciones, centrando la atención en la evaluación de los aprendizajes donde la preocupación por seleccionar herramientas, técnicas y los instrumentos más adecuados se hacen fundamentales para el buen desarrollo educativo

De esta manera se hace pertinente considerar que en la búsqueda de los instrumentos de evaluación es necesario tener presente algunos aspectos claves: a) una de las principales tareas del evaluador es la construcción de instrumentos, por lo que es en este aspecto dónde se pone de manifiesto la pericia del evaluador; b) ningún objeto de evaluación, por ejemplo el dominio de determinadas competencias, puede ser abarcado en su totalidad con un único instrumento, por tanto es necesario abandonar la idea sobre la posibilidad de construir un instrumento de evaluación absolutamente abarcativo; c) cada uno de los diferentes tipos de instrumentos y técnicas de recolección y registro de la información posee ventajas y desventajas, donde la ponderación de ambos aspectos y la idea de complementariedad de estos deben orientar la selección de los instrumentos a emplear (Elola; 2000:10).

Existen así muchas tipologías o clasificaciones de instrumentos, pero más allá de la adopción de unos u otros criterios clasificatorios lo central es poder identificar estas diferentes herramientas como complementarias entre sí; y por ende, la necesidad de incluir cierta variedad de las mismas en la tarea de la evaluación.

V.- Antecedentes explicativos de la práctica evaluativa de la labor docente

Los cambios originados por las tecnologías de la información, el impacto de la internacionalización y el crecimiento exponencial del conocimiento científico, conllevan a la exigencia de personas más flexibles y con mayor capacidad de buscar soluciones efectivas a nuevas situaciones que se caracterizan por ser complejas, inciertas e indeterminadas.

El acelerado proceso de transformación se caracteriza principalmente por ser incierto y complejo, lo que ha contribuido a un significativo cambio en el contexto social y laboral. En relación con ello es que cada perspectiva de la práctica profesional representa un modo de funcionamiento en situaciones de indeterminación y conflicto de valores, pero la multiplicidad de perspectivas en conflicto plantea una situación difícil para el profesional, que debe escoger entre múltiples aproximaciones a la práctica o articular su propio modo de cambiarlas (Shön; 1998:31).

Dentro del contexto educativo, la práctica docente, sobre todo aquella que guarda relación con los procesos de validación de competencias de aprendizaje, como lo representa hoy la evaluación educacional, no puede desligarse de los supuestos interpretativos y valorativos del profesorado sobre la enseñanza, ya que estos no se centran tan solo en el aula, sino que también en una serie de relaciones sociales, políticas, económicas, culturales y ético-valóricas. Todo ello resalta el papel fundamental de la reflexión del profesional de la educación que es el docente.

i- Formación Inicial Docente

Chile tiene una larga tradición de formación inicial institucionalizada de docentes que se remonta en sus inicios a los años cuarenta del siglo diecinueve. Pero esta larga tradición ha conocido alto y bajos tanto en términos de su calidad como de quienes se han interesado por los estudios pedagógicos, lo que sumado a que la Reforma Educacional, desde sus comienzos, explicitó también su interés en focalizar la atención y los esfuerzos en la dimensión pedagógica, entendiéndolo por ello, el mejoramiento y la transformación de las actuales características de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los profesores, a fin de incrementar la calidad tanto de los procesos como de los resultados.

De esta manera, a nivel de procesos, las prácticas pedagógicas de los docentes han estado en el centro del debate y los intentos de cambio, con el propósito de dejar atrás clases frontales, rutinarias, repetidas y fortalecer la modelización de acciones más eficientes y eficaces, pero sin atender de manera suficiente a los sentidos y argumentos de los actores involucrados (Latorre; 2008:2).

Frente a este escenario es difícil analizar este aspecto (FID) sin que sea necesario recurrir al desarrollo histórico que ha tenido en nuestro país (Ávalos; 2003:2), en donde destaca que la primera forma institucional de formación docente en Chile independiente surgió con el establecimiento de una Escuela Normal de Preceptores en 1842 bajo el liderazgo del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento y modelada según la Ecole Normale francesa. Doce años después en 1854 se abrió la primera escuela normal para mujeres dirigida por la congregación de Monjas del Sagrado Corazón de Jesús. La formación en estas instituciones era bastante incipiente acercándose a una escuela primaria superior, pero no por eso dejó de ser importante como símbolo de la necesidad de formar a quienes ejercerían la docencia. Hacia fines del siglo diez y nueve el gobierno mostró entusiasmo por las ideas pedagógicas alemanas tanto en lo que podían significar para mejorar el contenido y forma de la enseñanza escolar como para la formación docente. Con el fin de conocer mejor estas ideas envió al educador José Abelardo Núñez a Alemania, quien se interesó especialmente por el sistema disciplinado de formación docente existente allí. Sus recomendaciones llevaron a contratar a un contingente de profesores alemanes quienes llegaron a Chile en 1885. Al alero de la pedagogía Herbartiana introducida por estos profesores se realizó una reforma de los estudios y métodos de las Escuelas Normales. La influencia alemana marcó también el sello que tendría la primera institución dedicada a la formación de profesores para el nivel secundario fundada en 1889 bajo la inspiración de otro gran educador don Valentín Letelier.

En este marco, Letelier, consideró crucial el que una institución de formación para la educación secundaria fuese de nivel universitario, ya que el deber más trascendental del profesorado en las sociedades cultas, es reestablecer la unidad del intelecto, y no puede acercarse a la realización de este lejano ideal, sino recibiendo directa o indirectamente de unas solas manos, de manos de la universidad, a la vez que la investidura del Magisterio, la comunicación de una misma verdad (Cox; et al 1990:98). De esta forma, Letelier, presionó para que el nuevo Instituto Pedagógico estuviese bajo la tutela de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Sin embargo, por rechazo de la propia Universidad esto no se logró sino hasta mediados de 1890 en que el Consejo de Instrucción Pública ordenó que así fuera (Cox; et al 1990:98). El hecho de instalar al Instituto Pedagógico en la Universidad de Chile marcará toda una concepción para el país, respecto al nivel que le corresponde a la formación docente, que resistirá embates posteriores en que se tratará de modificar este status. La dirección del Instituto fue entregada al alemán don Federico Johow y en su primera planta docente participaron otros profesores venidos de Alemania.

Es así como durante la primera década del siglo veinte, se expandió significativamente la formación de profesores primarios con el establecimiento de nueve escuelas normales en diversos puntos del país; además, de otras de carácter privado. Hacia fines de la segunda década del siglo, con el asentamiento de un cuerpo profesional docente tanto egresados de Normales como del

Instituto Pedagógico (los primeros profesores secundarios egresaron en 1896), se produjo una mayor discusión de orientaciones pedagógicas y la apertura a nuevas influencias. Uno de los líderes de las organizaciones de docentes Darío Salas, viajó a Estados Unidos para conocer de cerca la pedagogía social de John Dewey. La asociación de docentes y otros educadores inspirados en estas ideas reclamaron para la pedagogía su base científica, tal como lo indicaba Dewey en sus escritos. El reconocimiento de esta base científica constituyó el fundamento para afirmar la calidad académica y profesional de los profesores. Durante este tiempo empieza a esgrimirse una bandera de lucha muy importante para el profesorado que es la formación docente única de los profesores primarios y secundarios; algo, que paradójicamente no se realizará sino hasta mucho más tarde en los años setenta durante el gobierno militar (Ávalos; 2003:3).

Entrando en la tercera década del siglo veinte, se produce una etapa de estabilidad para las Escuelas Normales sin el impulso reformista de fines de los veinte; y más bien, dominado por un asentamiento de lo pedagógico científico desde las Normales mismas y ya no impulsado por el magisterio (Cox et al; 1990:69), en donde se describe el momento como una reordenación de fuerzas al interior del campo educacional y la variación de la orientación dominante hacia concepciones más moderadas. En lo institucional las seis Escuelas Normales existentes se organizan en 1929 en cuatro urbanas y dos rurales, cada tipo requiriendo de una especialización en los contenidos curriculares y en la preparación de los formadores de formadores. Se distinguían también escuelas normales de mujeres y de hombres. En 1933 se estableció la primera Escuela Normal Superior “Abelardo Núñez” con miras a subir el status de la formación docente, mediante la incorporación de actividades de investigación y de formación de formadores. En la década de los cuarenta se impone por el modelo económico de “desarrollo hacia adentro” una fuerte afirmación de la importancia de la educación. Pedro Aguirre Cerda, presidente de la época, marca su gobierno con el lema “gobernar es educar”. Impulsa el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, lo que indirectamente significa impulsar la formación del profesorado. Como expresión de esta importancia las Escuelas Normales aumentaron en número; y más importante aún en el nivel de su formación, que se equiparó al nivel secundario de educación. El Primer Congreso de Enseñanza Normal (1944) y el Primer Congreso de Educación (1945) empezaron a plantear con fuerza dos aspiraciones del magisterio que adelantarían el futuro de la institución: contar con una escuela única de Educación para formar profesores primarios y secundarios y así elevar la formación a nivel universitario de la misma.

Con el tiempo la formación de las Escuelas Normales adquirió una calidad que se reconoce en aquellos egresados que aún enseñan en el sistema educacional. El ingreso a ellas era objeto de un riguroso examen de selección y la condición de internado de estas instituciones permitía marcar con un sello pedagógico particular a sus estudiantes.

La Escuela Normal constituyó durante la mayor parte del siglo veinte una poderosa forma de movilidad social para los grupos medios y bajos, ya que la formación general entregada no puede caracterizarse como una mera instrucción secundaria porque su propósito es hacer competente al profesor en diversos dominios culturales, orientándolo hacia la enseñanza y hacia el servicio público en general (Cox et al: 1990:93).

Al mismo tiempo, cabe destacar que uno de los elementos que marcan la primera etapa de desarrollo de las instituciones de formación docente es que las Normales son controladas fuertemente por el Estado, y cualquier institución privada, que forme profesores debe hacerlo en el marco de la regulación del Estado. La formación de profesores secundarios por otra parte, se inserta profundamente en la Universidad de Chile a pesar de intentos de separarla a fines de los años veinte. Sin embargo, sufre las tensiones entre quienes desean acentuar su aspecto de formación pedagógica, frente a quienes enfatizan los contenidos disciplinarios. Esto se refleja en cambios institucionales, que si bien fueron pasajeros, ilustran la situación. Tal es el caso de la separación entre el Instituto Superior de Humanidades (Ciencias y Letras) y el Instituto Pedagógico. Los estudiantes debían cumplir primero un ciclo de tres años en el Instituto Superior para luego pasar al Pedagógico por otros dos años. Esta estructura funcionó entre 1934 y 1945. Terminó con la fusión de las dos instituciones, situación que se mantuvo con cambios diversos hasta la separación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile por orden del gobierno militar en 1981. El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile ejerció un liderazgo sin contrapeso durante toda la primera mitad del siglo veinte, siendo sus egresados profesores muy bien calificados en su conocimiento disciplinario y destacándose un buen número de ellos en el campo de la literatura, la filosofía o la historia. A partir de los años cuarenta, sin embargo, empiezan a surgir otras instituciones de formación docente ligadas al establecimiento de nuevas universidades en varias ciudades del país. La formación docente de la Universidad de Concepción se independiza curricularmente de la Universidad de Chile y se funda la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica de Chile, que en sus primeros años comparte con la Universidad de Chile muchos de sus académicos de nota. Surgen también Escuelas de Pedagogía y Facultades de Educación en las universidades Austral de Valdivia, Católica de Valparaíso y Católica del Norte. En 1943 se instaló un Pedagógico Técnico dependiente del Ministerio de Educación para la formación de profesores de la enseñanza técnico-profesional. En 1952 esta institución pasó a formar parte de la recién creada Universidad Técnica del Estado. Todas estas instituciones permitieron ampliar el número de los profesores secundarios lo que era necesario para un sistema que crecía marcadamente. En general, ellas adoptan el modelo del Instituto Pedagógico en que la formación en contenidos disciplinarios se ofrece en forma concurrente con la formación profesional o pedagógica.

Esta situación llevó a que existiera la necesidad de reformar la educación para modernizarla y hacerla más orientada al desarrollo económico. Durante el gobierno del Presidente Jorge Alessandri (1958-1964) se dio comienzo a estudios diagnósticos y acciones de experimentación dirigidas a producir cambios en el sistema educacional. Esta reforma sin embargo, sólo se materializó en el gobierno siguiente de Eduardo Frei Montalva (1964-1970). La reforma considerada como integral afectó tanto a la estructura del sistema educativo como a sus contenidos curriculares y la preparación de los profesores. Además, fue importante en sus esfuerzos por reducir los niveles de analfabetismo y ampliar el acceso y retención en una escuela básica de ocho años establecida por la Reforma.

Con relación a la formación docente, se introduce tanto conceptual como institucionalmente la noción de formación docente permanente o continua que incluye una etapa inicial y una etapa a través de toda la vida docente. En lo que respecta a la formación inicial se redefine el concepto de profesor normalista quien, como resultado de la Reforma, deberá encargarse de enseñar en una escuela básica de ocho años en vez de una de seis. Las aspiraciones del profesorado de remover las barreras entre el profesor primario y secundario, la experiencia existente de algunos programas de formación normalista post-secundario y de algunas opciones universitarias de formación para el nivel primario, llevó a decretar el ascenso de la formación normalista a nivel terciario (junio 1967). Esto significó modificar la estructura de las Escuelas Normales para recibir estudiantes con educación secundaria completa a quienes se les ofrecería un curso de preparación en tres años.

En lo que respecta al currículum de formación, se le quitó sus aspectos de formación general para concentrarse en el aprendizaje de los contenidos y métodos de la Escuela Básica, permitiendo especialización en una de 13 menciones (o asignaturas que incluyeron la Educación Parvularia). Se eliminaron también las diferencias curriculares que antes existieron por género (masculino y femenino) y por región (urbano y rural). Se dio importancia a los conocimientos científico-humanista; y prácticamente, desaparece el área técnico-artística. La formación profesional tiene un énfasis en la gran aspiración era el establecimiento de una Escuela Única de Pedagogía donde se formarían los profesores para todos los niveles psicológico-sociológico y en la evaluación y orientación. El área de práctica profesional tiene un lugar predominante en el conjunto de las experiencias formadoras.

Los cambios dirigidos al fortalecimiento de la educación normalista incluyeron un plan de modernización (Núñez; 2002:26), que se sumaron a los propuestos por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Educativas (CPEIP), que estableció también que el gobierno de Frei debía encargarse de parte de las acciones indicadas; y en general, de la organización y entrega de cursos de perfeccionamiento para los docentes en ejercicio. Con

una planta de docentes de reconocido prestigio en lo académico y con el apoyo de profesores universitarios el Centro comenzó este trabajo en 1967.

A pesar de esta interesante reforma de la educación normalista, la interrupción de la democracia en Chile producida por el golpe militar de Augusto Pinochet (1973-1990) le dio como el “golpe de gracia al normalismo tradicional” (Núñez; 2002:27). Efectivamente, por razones que en parte fueron políticas y en parte económicas, el gobierno militar ordenó el cierre de las escuelas normales y la transferencia de sus estudiantes y recursos a las universidades intervenidas geográficamente más cercanas. Paradójicamente, este hecho significó la materialización del viejo anhelo de los profesores normalistas por una Escuela Única de Formación Pedagógica para maestros primarios y secundarios, al tiempo que la destrucción del concepto de normalismo que había nacido en el siglo XIX. Por lo que la formación de profesores secundarios (incluyendo a las incorporadas carreras de formación de profesores para la Enseñanza Básica) en gran medida sufrió los efectos de las medidas adoptadas por el gobierno militar para las universidades. Durante los años setenta las ocho universidades existentes en Chile fueron intervenidas por las autoridades militares y se produjo una limpieza ideológico-política en el profesorado, especialmente en las facultades o carreras de ciencias sociales y de educación (Núñez; 2002: 33). Esto unido a las restricciones presupuestarias debilitó la calidad del trabajo de formación docente. Pero, las acciones más drásticas que afectaron a la formación docente derivaron de la política anunciada por Pinochet en 1979, que restringió la acción educativa directa del Estado a la educación básica. Ya se había impuesto una política gradual de autofinanciamiento de las universidades y el pago universal de aranceles de matrícula; ahora se abrieron las puertas para que se establecieran nuevas instituciones de educación superior privadas (universidades, institutos y centros), que no recibieran financiamiento estatal y que podrían competir con las “tradicionales” en las carreras ofrecidas y la procura de estudiantes.

Entre 1980 - 1981 y en el marco de la nueva política educacional, las carreras de formación de profesores para todos los niveles fueron decretadas “no universitarias” y se ordenó su reestructuración en Academias Superiores o Institutos Profesionales. El caso más dramático de esta situación fue la separación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y su conversión en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. Sólo permanecieron como docentes de esta Academia quienes no eran considerados como conflictivos por las autoridades militares. Este cambio llevó al extremo viejos sentidos autoritarios y disciplinantes en la formación de docentes, abiertamente contradictorios con la moderna concepción profesionalizadora (Núñez; 2002:34). El Instituto Pedagógico, que había liderado los procesos de formación de profesores secundarios por casi un siglo, perdió este carácter y su heredero hoy día, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, recién empieza a tratar de reconstruir esta tradición. El efecto de las transformaciones en las otras instituciones a lo largo del país fue

igualmente perverso en la medida en que la formación docente se instaló en débiles institutos profesionales estatales o en universidades estatales regionales de menor nivel académico tanto de docentes como estudiantes. Esto afectó principalmente la calidad de la formación de profesores para el nivel secundario.

Durante la primera parte de la década de los noventa, la debilidad de la formación de docentes se observaba claramente. Los efectos de las reformas estructurales de la época militar tanto en el conjunto del sistema de educación superior; pero especialmente, en las carreras de pedagogía habían afectado a las instituciones que las ofrecían. Paralelamente, la desvalorización de la profesión docente que se vivió durante esa época, traducida entre otros factores en un grave deterioro de las remuneraciones para los docentes en servicio afectó el interés de los jóvenes por los estudios pedagógicos (Ávalos; 2002:43). Todos estos factores unidos a la importancia que iba cobrando el rol de los profesores en la implementación de los nuevos programas de la Reforma Educativa, convenció al gobierno sobre la necesidad de intervenir. En Chile, la baja fue de veinte por ciento respecto a la situación en 1980 para producir un cambio de calidad en los programas de formación docente. El 21 de mayo de 1996 el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, anunció una serie de medidas para asegurar una reforma educativa de calidad que incluyeron un fondo equivalente a 25 millones de dólares para la formación inicial docente, los que se entregarían sobre la base de proyectos competitivos a los programas de formación docente inicial que se los adjudicasen. Con esto comienza el proceso, de cinco años de duración, por el cual los programas de formación docente de 17 universidades a lo largo del país compartirían el esfuerzo por mejorar su calidad. Estos programas, que fueron seleccionados en un proceso que duró todo el año 1997, se ubicaban en casi todos los puntos del territorio nacional y cubrían aproximadamente el 80% de los estudiantes inscritos en carreras de pedagogía (Ávalos; 2003:7).

Por lo tanto, no cabe duda que en estos últimos años se está produciendo un amplio debate sobre los cambios educativos que nuestra sociedad ha ido sufriendo; y en donde, prima el papel que la formación docente tiene para el sistema educativo, la cual debe ser eficiente y óptima para desarrollar con los conocimientos, habilidades y destrezas al sujeto que la sociedad en general desea formar de acuerdo a los requerimientos que se estimen convenientes. Situación que involucra que los docentes deben desarrollar cada uno de los parámetros que conforman el proceso evaluativo para generar aprendizajes significativos en sus alumnos.

De ahí la importancia de reflexionar en torno a todo lo relativo a la profesión docente, en donde existe un interés creciente y progresivo, que se ve reflejado, en todos los niveles y grados, tanto por la profusión de trabajos que han ido apareciendo en torno al tema como por la organización de debates, congresos, jornadas, entre otras. Así, pues la profesión y la formación del profesorado, dentro del sector educativo, están recibiendo un tratamiento específico con

motivo no únicamente de análisis pormenorizados sino también de controversia y preocupación dentro y fuera del sector. En este sentido, es notoria la mayor preocupación de los administradores por institucionalizar los procesos de formación (legislación, creación de estructuras, instituciones y servicios, preparación de personal especializado, etc.).

De este modo, para que la profesión docente pueda cumplir con su misión y responder a las expectativas que la sociedad tiene puestas en la educación de niños y jóvenes, es imprescindible contar con estándares de desempeño. Estos también son necesarios para que el Estado, como entidad responsable de la educación, tenga herramientas que le permitan garantizar que los docentes y las instituciones educadoras están desarrollando su función de manera adecuada.

Generalmente se considera que hay calidad docente cuando los profesores disponen de los conocimientos y de las capacidades suficientes para enfrentar las tareas y resolver los problemas propios de su esfera de trabajo. Pero, para que la calidad docente quede de manifiesto, los profesores deben ofrecer evidencia, en su desempeño profesional, de estar haciendo uso de esos conocimientos y capacidades. Por consiguiente, para evaluar la calidad de esta evidencia, es necesario saber con precisión cuáles son los criterios que, en un contexto de significaciones y de valores compartidos sobre la educación, nos permiten hablar de una práctica docente ejemplar. De este modo, si aceptamos que la formación docente es un continuo que ocurre durante toda la vida profesional de un maestro o maestra, entonces la FID prepara al futuro docente para que realice un buen trabajo al comienzo de su vida profesional. Por lo que se espera de la formación inicial ofrezca las condiciones para un aprendizaje, que permita al futuro educador o educadora enfrentar con suficientes conocimientos, capacidades y habilidades las demandas de las primeras experiencias de enseñanza; pero que además capacite al joven profesional para emprender con éxito la segunda etapa de su formación, a saber, la que tendrá lugar durante toda su trayectoria profesional (MINEDUC; 2000:6).

Si bien los logros de la FID necesariamente son limitados, ello no significa que no deba orientarse por la visión de un educador que cumple en forma cabal su ejercicio profesional, aceptando que es una formación continua, que ocurre durante toda la vida profesional de un maestro o maestra.

Por lo tanto, es necesario recalcar que la FDI debe entregarle al docente todas las herramientas necesarias para que éste realice un buen trabajo al comienzo de su vida profesional, y además, tiene que ofrecerle adecuadas condiciones para un aprendizaje que permita al futuro educador o educadora enfrentar con suficientes conocimientos, capacidades y habilidades las demandas de las primeras experiencias de enseñanza; capacitando así al joven profesional para

emprender con éxito la segunda etapa de su formación, a saber, la que tendrá lugar durante toda su trayectoria profesional, en donde nunca debe olvidar que su misión es educar realizando una tarea comprometida y efectiva de educación, contribuyendo al crecimiento de sus alumnos y alumnas, desde los espacios estructurados para la enseñanza sistemática al desarrollo integral de las personas incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales, mediando y asistiendo en el proceso por el cual los alumnos desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales (MINEDUC, 2000:6).

Es así como el aporte de la formación inicial tanto para formar nuevos profesores como para hacer nuevas preguntas, propiciar nuevas miradas e incorporar nuevas estrategias, es necesario y puede ser fundamental si logra fortalecer al profesorado en una dimensión más amplia, más comunitaria, más institucional, pues los buenos maestros marcan una clara diferencia en los aprendizajes que logran sus alumnos, en sus rendimientos y, en definitiva, en el éxito escolar que estos alumnos puedan tener, más aún, el efecto de las prácticas pedagógicas de un maestro no está aislado, sino que se suma y se combina con el efecto de las prácticas pedagógicas de los demás profesores que tiene ese alumno y con los efectos producidos por las prácticas de gestión de la escuela a la que asiste ese alumno. Por eso que para avanzar necesitamos tener mejores escuelas y formar mejores profesionales (Latorre; 2008:8).

ii.- Cultura Docente Institucional

En la actualidad los docentes deben centrar su atención en cómo elaboran la información pedagógica de que disponen y los datos que perciben en las situaciones de enseñanza, y en cómo esa elaboración o procesamiento de información se proyecta sobre la regulación, en los planes de acción de la enseñanza y en su desarrollo práctico. Aparece así, la referencia predominante y constante de las prácticas docentes como eje de la formación permanente, en donde deben sentirse apoyados por su institución en la toma de decisiones que puedan determinar a lo largo de su trayectoria como docentes, haciéndose evidente y necesario contar con el compromiso de las personas que dirigen y que ayudan a que todo el proceso se desarrolle correctamente. Para ello, la necesidad de la participación del docente en los aspectos organizativos y de gestión. Esta voluntad de trabajo cooperativo debe traducirse en una integración en los diversos ciclos, equipos, comisiones o grupos de trabajo que se constituyan, apuntando a una buena organización del establecimiento que exige una delimitación de roles y funciones para lograr que se haga un trabajo coordinado que tendría excelentes resultados (Ibernón; 1996:32).

Por lo tanto, las prácticas evaluativas tienen que centrarse entonces más que en los productos en los procesos y deben tener en consideración, las condiciones que acompañan el aprendizaje tales como el entorno cultural, familiar, social y las experiencias previas de los alumnos, para entender que la evaluación pasa a ser una actividad formadora – ya no sólo controladora – por lo cual se requiere que evolucione desde una tarea realizada solamente por el profesor, a una tarea de autoevaluación y de evaluación colaborativa entre los ejes fundamentales del proceso: profesor- alumno y entre el alumno y sus pares.

De esta forma, la evaluación constituye un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la práctica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunidad interpersonal (Santos; 1995:1). En este sentido es necesario tener en consideración que en nuestra época los centros educativos requieren de un profesorado con un alto grado de capacidad de actuación y de reflexión sobre su práctica, de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y del contexto social. Por lo tanto, deben ser capaces de evaluar la necesidad potencial y la calidad de renovación teniendo las destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanzas, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación (Ibernón; 1996:16).

Por lo que la formación de profesionales de la educación por las diversas instituciones de estudios requiere de un compromiso serio, en donde se pueda potenciar una formación profesional en los distintos ámbitos de la pedagogía, es decir, los futuros docentes deben poseer habilidades como: interactuar y aprender con sus iguales, trabajar en grupo, tomar decisiones colaborativamente, consultar y relacionarse constantemente con el conocimiento y la comunidad educativa (Ibernón; 1996:14). Es así como la cultura evaluativa que se genera en el sistema educativo a través del ejercicio docente, implica que se lleven a cabo evaluaciones formales y periódicas, en donde los docentes puedan desempeñarse adecuadamente dentro de la unidad educativa en la que ejercen manejando así aspectos básicos y de administración relevantes dentro del contexto educacional, como por ejemplo: reglamentos, decretos, estatutos, etc., que ayudan a complementar todo lo que conforma un establecimiento de este tipo.

Todo esto implica considerar que el docente es un agente dinámico curricular, lo cual le ha de permitir tomar decisiones, desarrollar el currículum de forma centralizada y elaborar proyectos y materiales curriculares de formación colaborativa, situando el proceso en un contexto específico controlado por el propio colectivo (Ibernón; 1996: 32).

iii.- Creencias Personales en relación a la evaluación

La evaluación en la escuela constituye un proceso de vital importancia en el aprendizaje de los estudiantes, pues tiene efectos críticos en su trayectoria escolar tanto en el corto como en el largo plazo. Las prácticas evaluativas de los profesores, orientadas por sus creencias, han sido relativamente poco reconocidas y/o investigadas, lo que ha impedido desvelar y solucionar los problemas y controversias asociadas a los resultados y consecuencias del proceso evaluativo. Si bien estos son de naturaleza variada y están relacionados con numerosos aspectos, tienen también potentes efectos, tanto en la calidad del desarrollo de las habilidades para pensar por sí mismos de los estudiantes, como en la construcción de su identidad (Prieto; 2008:1), ya que la evaluación escolar sintetiza las significaciones de la escuela sobre el saber escolar, a la vez que establece las pautas que definen el sentido y modo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La posibilidad de alcanzar los objetivos educativos depende de la confluencia de múltiples factores, entre los cuales se ubican las creencias de los profesores respecto de la enseñanza y la evaluación, y desde donde valoran de una u otra manera su sentido y trascendencia. Tales creencias representan, a la vez, la base relevante y crítica para desarrollar las prácticas docentes, pues operan como el fundamento central que las informan y guían.

De esta forma, como la calidad de la Educación está determinada, en gran parte, por la calidad de la enseñanza y ella, a su vez, por los marcos de referencia y estrategias didácticas de los docentes, la observación sobre la evaluación del aprendizaje, pone de manifiesto la tendencia a evaluar contenidos así como la presencia de ciertas prácticas -que no siempre cumplen con su finalidad didáctica- y la realización de prácticas evaluativas por tradición y sin reflexión alguna, en donde a la evaluación no se le puede entender como un tema periférico, sino que ha de ser una parte del contenido curricular del aprendizaje (Bordas; et al 2001:26).

Esta práctica, generalmente responde más a las creencias y experiencias de los docentes, que a los lineamientos provenientes de la teoría pedagógica. Por lo que, el tema de las creencias lejos de ser un asunto marginal se constituye en uno central y de importancia más que destacada, ya que el poder de las creencias es tal, que pueden ser la unidad básica de dogmas, tradiciones e ideologías, a tal nivel que pueden, y de hecho lo hacen, sustentar doctrinas políticas, religiosas, etc.

Por lo anterior, cabe señalar que existen variadas creencias relativas a la educación, tanto de su función social como de la forma en que ésta se organiza y desarrolla en la cotidianidad de los centros educativos, por tanto, es válido suponer que existan creencias sobre la experiencia académica de la clase y sobre la evaluación como proceso fundamental y continuo. Esta experiencia la constituye un conjunto de elementos y relaciones que determinan el mundo de la vida en aula. Sus actores fundamentales son los sujetos: los estudiantes y el profesor, quienes de

diferentes maneras observan el mundo en su propia forma, quienes poseen ideas diferentes de la clase: qué se hace, cómo se debe actuar en la misma; en últimas cada uno posee unas convicciones de cuál es el rol que debe desempeñar cada quien en este evento académico, tomando en consideración que la evaluación nos permite conocer la situación escolar y deducir las oportunas reorientaciones; así como analizar con sentido crítico las posibles causas de las deficiencias observadas en orden a las finalidades propuestas para poner un remedio oportuno (Castro; et al 151).

De este modo, el docente observa su oficio con fundamentos científicos que orientan su quehacer, pero del mismo modo cuenta con creencias y esquemas de pensamiento, frutos de su experiencia, pero también de las tradiciones que al respecto existen, que definen su rol tanto o más que los basamentos científicos.

El docente no es sólo un técnico que aplica instrucciones sino alguien que genera rutinas y conocimiento práctico, toma decisiones y posee creencias que influyen en su actividad profesional. Es decir, sus creencias influyen tanto en el ejercicio de los procesos de enseñanza, como en los referidos a la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes a los que “enseña”.

Por lo que es necesario reconocer que, en ocasiones tales creencias se han arraigado de tal manera en el inconsciente de los profesores, que les dificulta reconocer su existencia y por lo tanto acuden a ellas como respuestas válidas, especialmente cuando se ven enfrentados a situaciones desconocidas o confusas (Pajares; 1992: 307). Así mismo, la mayoría de las veces, los profesores las consideran como si fueran conocimiento profesional, lo que les entorpece tanto su identificación como su revisión crítica. Si bien esta asimilación y/o confusión indicaría que tienen inconvenientes para establecer los límites entre ambos, es preciso reconocer su estrecha interrelación, pues aún cuando no sean conocimientos ni surjan exclusivamente de nuestra experiencia, están sin duda relacionadas tanto con nuestra historia como aprendices, como con nuestros conocimientos y desconocimientos y con las teorías, creencias y concepciones del contexto y medio social en el que nos encontramos (Pérez; 2000: 30).

Esto significa entonces que los profesores no han construido esas creencias de manera intencionada y consciente, por el contrario, las han internalizado en sus estructuras cognitivas y emocionales de manera inconsciente a partir de una interpretación del significado otorgado a los procesos vividos en su cultura específica. Su origen puede fluctuar entre la idealización de experiencias pasadas, hasta creer simplemente que algo es correcto en una situación especial. Ello no implica necesariamente un error, sino el resultado de una realidad empírica: las creencias no pueden ni pretenden explicar la realidad sino sólo interpretarla subjetivamente acorde con el contexto de ocurrencia y la urgencia por solucionar algún problema surgido del proceso de enseñanza. De hecho, nadie puede negar que los acontecimientos en las aulas se sucedan con tal

celeridad que impiden a muchos profesores buscar certezas, ya que deben responder y resolver problemas prácticos de manera rápida y eficaz. Sin embargo, es justo reconocer el trabajo silencioso y sistemático de muchos de ellos que luchan contra ellas y logran superarlas a partir de procesos conscientes y reflexivos. No obstante, el hecho de que orienten sus prácticas es un motivo de preocupación, por lo que se requiere develarlas (Prieto; 2008:5).

➤ **CAPÍTULO TERCERO**

CAPÍTULO TERCERO: DISEÑO METODOLÓGICO

I.- Tipo de Investigación

Esta investigación cuya finalidad ha sido analizar la práctica pedagógica evaluativa de nueve docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación desde el punto de vista de los criterios y procedimientos evaluativos, formación inicial, cultura docente institucional y creencias personales, permitió establecer el diseño metodológico, que constituyó el eje fundamental de esta investigación.

Esta tesis se enmarca dentro del paradigma Comprensivo-Interpretativo, que se basa en la existencia de múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven, en donde no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados de las personas que les dan a las situaciones en las cuales se encuentran, por lo que realidad social es así, una realidad construida sobre la base de los marcos de referencia de los actores, que permite que el proceso de conocimiento se dé a partir de una interacción entre sujeto y objeto (Cisternas; 2007:5).

En cuanto a la metodología, esta investigación es de corte cualitativa, debido a que centra su análisis tanto en el grado de pertinencia y utilización de la evaluación educacional, que ha adquirido gran relevancia en el contexto de los cambios experimentados por la educación chilena, como en el manejo de conceptos claves y teóricos que usan docentes en este tema, tomando en consideración que dicho análisis involucra que el proceso evaluativo, debe hacerse desde una perspectiva crítica y objetiva, que permita mejorar los puntos inequívocos que pueda arrojar esta investigación, desde la necesidad de verificar la práctica de docentes antes mencionados, para darle un vuelco relevante a esta situación, que ayude a que el nivel educacional de los estudiantes sea óptimo y eficiente gracias un quehacer docente comprometido y sólido.

De este modo, a partir de la pregunta de investigación dada a conocer anteriormente, el diseño de esta tesis fue de corte comprensivo, debido a que se desvelaron estructuras de significación respecto de la práctica pedagógica evaluativa de docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación. Además, hay que señalar que los objetivos propuestos en esta investigación se realizaron bajo un estudio de tipo descriptivo, ya que la investigación se concentró en el análisis de la práctica pedagógica evaluativa, a partir de la recolección de información mediante la utilización de la técnica denominada entrevista semiestructurada (de naturaleza dialógica), en donde se abordaron las categorías y subcategorías que guían esta investigación, mediante la aplicación de un instrumento (pauta temática de entrevista) validado a

partir del criterio de transferibilidad, que permitió que los distintos entrevistados logaran una libertad discursiva mediada por temas y subtemas.

II.- Unidad de estudio y sujetos de investigación

Para esta investigación se pidió a la Dirección Provincial de Educación de Cauquenes un listado de todos los liceos con su correspondiente cantidad de docentes de educación media del subsector de Lengua Castellana y Comunicación. Seguidamente se realizó un trabajo de campo donde se visitaron las seis unidades educativas para solicitar a sus respectivos directores su autorización y colaboración con el presente estudio. Luego de la visita solamente tres unidades educativas accedieron a participar en la respectiva investigación dado el interés que sus directores y docentes mostraron por este tipo de experiencias. De esta forma, de acuerdo a un criterio de disponibilidad se entrevistó a un total de nueve docentes, que ejercen en unidades educativas tanto municipalizadas como particular subvencionado. Estos docentes fluctúan en edades que van desde lo 30 a 55 años, por lo que se podrá apreciar la diversidad de experiencia laboral que presentan, en las distintas modalidades de formación a las que se enfrentan a diario -Formación General (Científico-Humanista) y Formación Diferenciada (Técnico-Profesional)-.

III.- Instrumento

A cada uno de estos informantes se les aplicó una entrevista semiestructurada para desvelar aquellas estructuras de significación en relación a la práctica pedagógica evaluativa mediante el análisis semántico estructural, que permitió analizar los discursos entregados mediante procedimientos que organizan las representaciones de realidad de los sujetos (Canales; 2006:299).

IV.- Establecimiento de las categorías y subcategorías de análisis

A partir de los principales aspectos y objetivos de esta investigación se procedió a establecer con anterioridad cinco categorías con sus correspondientes subcategorías, que orientaron la elaboración del instrumento aplicado y la respectiva recopilación de la información en torno a la práctica pedagógica evaluativa. Estas categorías y subcategorías se definen a continuación:

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS

1.- CRITERIOS EVALUATIVOS: Se refieren a los parámetros que aplican los docentes para realizar el proceso de validación de los aprendizajes (funciones, agentes y cobertura de la evaluación).
1.1.- Función de la evaluación: Se refiere a las distintos tipos de funciones que puede asumir la evaluación a lo largo del proceso educativo (medición, sumativa, formativa, entre otras). 1.2.- Agentes de la evaluación: Se refiere al tipo de evaluación aplicado según las personas (hetero-evaluación, auto-evaluación y co-evaluación). 1.3.- Cobertura de la evaluación: Se refiere a la cantidad de materias que encierran las respectivas evaluaciones.
2.- PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS: Se refieren a los aspectos operacionales de la evaluación educacional (instrumentos de evaluación, escala de notas y puntajes asignados y pautas de corrección).
2.1.- Instrumentos de la evaluación: Se refieren a las herramientas necesarias para obtener evidencias de los desempeños de los estudiantes, usadas por el docente, en un proceso de enseñanza y aprendizaje. 2.2.- Escalas, puntajes y notas: Se refiere al sistema de calificaciones que mide los objetivos planteados para cada uno de los niveles educativos. 2.3.-Pautas de corrección: Se refiere a la tabulación respectiva de los resultados por pregunta y por objetivos.
3.- FORMACIÓN INICIAL: Se refiere a los estudios de pre-grado de los docentes, que debe orientar teóricamente el quehacer educacional.
3.1.- Formación Profesional Inicial General: Se refiere a los estudios de pre-grado de los docentes, que debe orientar teóricamente el quehacer educacional de la disciplina. 3.2.- Formación Profesional Inicial Evaluativa: Se refiere a los estudios de pre-grado de los docentes, que debe orientar teóricamente el quehacer evaluativo de la disciplina.
4.- CULTURA DOCENTE INSTITUCIONAL: Se refiere a las actividades propias de la labor docente desde los resultados y procesos de aprendizaje de los alumnos hasta el

propio currículo (en sus distintos niveles de concreción), la práctica docente, los centros, el sistema educativo en su conjunto, entre otros.
4.1.- Cultura Docente Institucional General: Se refiere a todos los aspectos generales y regulatorios, que forman parte de la acción educativa al interior de una unidad educativa.
4.2.- Cultura Docente Institucional Evaluativa: Se refiere a todos los aspectos regulatorios, que forman parte de la acción educativa al interior de una unidad educativa (rol y función de la evaluación).
5.- CREENCIAS PEDAGÓGICAS: Se refiere a los aspectos profesionales propios de los docentes en torno al quehacer del proceso de enseñanza y aprendizaje.
5.1.- Creencias Pedagógicas Generales: Se refiere a los aspectos profesionales propios y generales de docentes en torno al quehacer del proceso de enseñanza y aprendizaje.
5.2.- Creencias Pedagógicas Evaluativas: Se refiere a los aspectos profesionales propios y generales de docentes en torno al quehacer del proceso evaluativo (usos de instrumentos de evaluación).

V.- Procedimientos e instrumentos

El instrumento aplicado para recabar la respectiva información (entrevista semiestructurada) fue construido y revisado teniendo en cuenta tanto los objetivos como las respectivas categorías y subcategorías de análisis. Se tomó como una conversación controlada, mediante la utilización de temas y subtemas relacionados con el desarrollo de la práctica evaluativa, lo que permitió el acceso a la información requerida para el desarrollo de dicha investigación

Además, fue validado a través del criterio de transferibilidad del cual se proyecta la posibilidad de presentar los discursos analizados a aquellos académicos o investigadores que así lo requieran según la orientación del profesor guía y entendiendo que dentro de la investigación cualitativa, el criterio de transferibilidad respeta los diferentes contextos que modelan cada situación como una forma de transferir los resultados de un estudio de un contexto determinado, a otro contexto similar para comprenderlo (Vasilachis; et al 2006:95).

a) Entrevistas a Docentes

- *Diseño de Pauta de entrevista semiestructurada:* Para su construcción se tomaron en consideración las cinco categorías centrales de esta investigación: criterios evaluativos, procedimientos evaluativos, formación inicial, cultura docente institucional y creencias pedagógicas. Se realizaron rondas de entrevistas a cada uno de los docentes informantes

de acuerdo a su disponibilidad, en donde su duración fluctuó entre los 45 a 60 minutos. Además, se trabajó con temas y subtemas, que fueron orientando la conversación en torno a la práctica pedagógica evaluativa.

Para acceder a realizar formalmente cada una de las entrevistas se visitaron las respectivas unidades educativas para conversar personalmente con cada uno de los docentes seleccionados concretando así la fecha y hora correspondiente, que se detallan a continuación:

Informante 1	Entrevista: 17 de agosto 2008	}	1° Unidad Educativa
Informante 2	Entrevista: 17 de agosto 2008		
Informante 3	Entrevista: 17 de agosto 2008		
Informante 4	Entrevista: 19 de agosto 2008	}	2° Unidad Educativa
Informante 5	Entrevista: 24 de agosto 2008		
Informante 6	Entrevista: 25 de agosto 2008	}	3° Unidad Educativa
Informante 7	Entrevista: 25 de agosto 2008		
Informante 8	Entrevista: 26 de agosto 2008		
Informante 9	Entrevista: 27 de agosto 2008		

El diseño propiamente tal de la Pauta de entrevista semiestructurada se encuentra en el anexo N° 1.

VI.- Procedimientos centrales de procesamiento de la información

Para procesar la información recopilada se procedió a transcribir las respectivas entrevistas. Una vez que ese trabajo estuvo realizado se creó un cuadro de análisis, en donde se agruparon los discursos de los informantes de acuerdo a las distintas categorías y subcategorías de investigación, para poder seleccionar la información relevante y sustancial. Seguidamente, se creó una malla temática siguiendo el mismo orden anterior (Anexo N° 2), que fue la base para la realización del análisis semántico estructural (mapas conceptuales), en donde se desvelaron aquellas estructuras de significación respecto a la práctica pedagógica evaluativa desde los discursos emitidos por los docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación, interpelando el sentido profundo del lenguaje tanto en su dimensión comunicacional como en su dimensión expresiva de la ideología.

De esta forma, con la elaboración de la malla temática de información se fueron seleccionando aquellas ideas claves, que cada uno de los informantes fue arrojando en las distintas categorías y subcategorías, lo que permitió posteriormente ir dando forma y sentido al

análisis semántico mediante el reconocimiento de dicotomías de convergencia o divergencia, que los sujetos efectivamente expresaron en torno al tema de la evaluación, tal como se presenta a continuación:

Categorías	Subcategorías	Informantes	Ideas Claves
1.-Criterios Evaluativos	1.1.-Función de la Evaluación	Informante 1	-Observar a los chicos -Sumativa
		-----	-----
		Informante 2	-Hay formativas -Sumativas -Según los objetivos y contenidos
		-----	-----
		Informante 3	-Son varios los tipos de evaluación
		Informante 4	-De acuerdo a los objetivos -Trato de usar todo
		-----	-----
		Informante 5	-Las clases son formativas -Sumativamente -Se necesita poner la nota al libro
		-----	-----
Informante 6	-Evaluación diagnóstica -Evaluación formativa -Evaluación sumativa		
-----	-----		
Informante 7	-Todos los tipos de evaluación		
-----	-----		
Informante 8	-Diferentes tipos		
-----	-----		
Informante 9	-La medición -Evaluación formativa -Evaluación sumativa		
	1.2.-Agentes Evaluativos	Informante 1	-Se autoevalúen -Evaluación de los compañeros -Autoevaluación

			-Coevaluación -Heteroevaluación
		----- Informante 2	-Autoevaluación -Evaluación directa
		----- Informante 3	-Las tres son importantes
		----- Informante 4	-La coevaluación -La autoevaluación
		----- Informante 5	-Se cumplen o no los objetivos de la clase. -Varios tipos de evaluación -La heteroevaluación -La coevaluación
		----- Informante 6	-Se hacen diferentes tipos de evaluación -La autoevaluación -La coevaluación
		----- Informante 7	-La autoevaluación -La coevaluación -Evaluación personal
		----- Informante 8	-Depende también del contenido
		----- Informante 9	-La heteroevaluación -La autoevaluación -La coevaluación
	1.3.-Cobertura Evaluativa	Informante 1	-Me gusta que los chiquillos sepan
		----- Informante 2	-Si sale un ítem que nosotros no lo hemos pasado te lo van a

			<p>decir</p> <p>-Absolutamente es de la materia del mes</p> <p>-----</p> <p>Informante 3</p> <p>-----</p> <p>Informante 4</p> <p>-----</p> <p>Informante 5</p> <p>-----</p> <p>Informante 6</p> <p>-----</p> <p>Informante 7</p> <p>-----</p> <p>Informante 8</p> <p>-----</p> <p>Informante 9</p>	<p>-Es totalmente transparente</p> <p>-----</p> <p>-Que sentido tendría uno de pillarlo</p> <p>-----</p> <p>-Mientras yo no vea la unidad no los puedo evaluar</p> <p>-----</p> <p>-El alumno sabe que hoy día tiene prueba de esos contenidos</p> <p>-----</p> <p>-Ellos tienen claro cuáles son los contenidos que van a entrar en la prueba</p> <p>-----</p> <p>-Tienen la experiencia para la prueba</p> <p>-----</p> <p>-Trato de darlas con anticipación</p>
2.- Procedimientos Evaluativos	2.1.-Instrumentos Evaluativos	<p>Informante 1</p> <p>-----</p> <p>Informante 2</p> <p>-----</p> <p>Informante 3</p>	<p>-Prueba de diagnóstico</p> <p>-Prueba de nivel</p> <p>-Controles de lectura</p> <p>-----</p> <p>-Controles de lectura</p> <p>-Preguntas y respuestas diarias</p> <p>-Observación directa</p> <p>-Prueba de nivel</p> <p>-----</p> <p>-Interrogaciones orales</p> <p>-Trabajos</p> <p>-Talleres en clase</p>	

		<p>Informante 4</p> <p>-----</p> <p>Informante 5</p> <p>-----</p> <p>Informante 6</p> <p>-----</p> <p>Informante 7</p> <p>-----</p> <p>Informante 8</p> <p>-----</p> <p>Informante 9</p>	<p>-disertaciones</p> <p>-Preguntas fáciles y difíciles</p> <p>-Pruebas tipo Simce</p> <p>-Pruebas tipo PSU</p> <p>-----</p> <p>-Controles de lectura</p> <p>-Pruebas estandarizadas</p> <p>-----</p> <p>-Prueba estándar</p> <p>-Controles de lectura</p> <p>-Prueba sumativa</p> <p>-----</p> <p>-Exposiciones</p> <p>-Trabajos de investigación</p> <p>-----</p> <p>-Pruebas estandarizadas</p> <p>-Pruebas de desarrollo</p> <p>-Controles de lectura</p> <p>-Trabajos en clase</p> <p>-----</p> <p>-Controles de lectura</p> <p>-Pruebas formativas</p> <p>-Disertaciones</p> <p>-Interrogaciones orales</p>
	2.2.-Escala, puntajes y notas	<p>Informante 1</p> <p>-----</p> <p>Informante 2</p> <p>-----</p> <p>Informante 3</p> <p>-----</p> <p>Informante 4</p>	<p>-Con el 60%</p> <p>-Con el puntaje de cada ítem bien transparente</p> <p>-El 1.0 y el 7.0 existen</p> <p>-----</p> <p>-Empezamos con 60%</p> <p>-Depende de los cursos</p> <p>-----</p> <p>-Viene predeterminado</p> <p>-Se exige alrededor de un 60%</p> <p>-----</p> <p>-Todo equilibradito</p> <p>-Un 60%</p>

		<p>-----</p> <p>Informante 5</p> <p>-----</p> <p>Informante 6</p> <p>-----</p> <p>Informante 7</p> <p>-----</p> <p>Informante 8</p> <p>-----</p> <p>Informante 9</p> <p>-----</p>	<p>-Ni lo subo, ni lo bajo, lo mantengo</p> <p>-----</p> <p>-Nos piden una nota mensual</p> <p>-Hay un porcentaje de 60%</p> <p>-----</p> <p>-60%</p> <p>-----</p> <p>-Seis o siete notas</p> <p>-----</p> <p>-Tenemos una nota extra todos los semestres.</p> <p>-Una nota sale del taller de PSU</p> <p>-La cantidad de notas de lenguaje es un mínimo de cuatro.</p> <p>-----</p> <p>-El 60%</p>
	2.3.-Pauta de Corrección	<p>Informante 1</p> <p>-----</p> <p>Informante 2</p> <p>-----</p> <p>Informante 3</p> <p>-----</p> <p>Informante 4</p> <p>-----</p> <p>Informante 5</p> <p>-----</p>	<p>-Ellos conocen la forma de evaluar</p> <p>-----</p> <p>-Tenemos una pauta de corrección</p> <p>-----</p> <p>-Se usa una pauta de cotejo</p> <p>-Uno tiene sus pautas.</p> <p>-No es una documento aislado</p> <p>-----</p> <p>-Tengo todas mis pautas.</p> <p>-Perfeccionado</p> <p>-----</p> <p>-Se utilizan pautas o rúbricas</p> <p>-El alumno conoce las pautas</p> <p>-Me demoro una hora en preparar la pauta</p> <p>-----</p>

		<p>Informante 6</p> <p>Informante 7</p> <p>-----</p> <p>Informante 8</p> <p>-----</p> <p>Informante 9</p>	<p>-Hay una pauta establecida</p> <p>-Tenemos pautas</p> <p>-Se hace la prueba y se crea la pauta</p> <p>-----</p> <p>-Pauta de evaluación personal</p> <p>-Método específico</p> <p>-----</p> <p>-Pauta consensuada</p> <p>-Trabajo en equipo</p>
<p>3.-Formación Inicial</p>	<p>3.1.-Formación Profesional Inicial General</p>	<p>Informante 1</p> <p>-----</p> <p>Informante 2</p> <p>-----</p> <p>Informante 3</p> <p>-----</p> <p>Informante 4</p> <p>-----</p> <p>Informante 5</p> <p>-----</p> <p>Informante 6</p> <p>-----</p> <p>Informante 7</p> <p>-----</p> <p>Informante 8</p> <p>-----</p> <p>Informante 9</p>	<p>-Tuve excelentes profesores</p> <p>-Asignaturas super difíciles</p> <p>-----</p> <p>-Son más exigentes, más ordenados</p> <p>-----</p> <p>-Tuve prácticas docentes</p> <p>-Siento bien mi preparación</p> <p>-----</p> <p>-La evaluación es un proceso</p> <p>-Retroalimentar</p> <p>-----</p> <p>-El programa lo vine a ver el último año.</p> <p>-Teníamos un ramo de colador</p> <p>-----</p> <p>-Toda el área de formación general fue fuerte</p> <p>-Una asignatura para cada ramo de formación</p> <p>-----</p> <p>-Nos salí bien preparada, débil</p> <p>-----</p> <p>-Los profesores guías te ayudaban</p> <p>-----</p> <p>-Llegué al liceo con un 30%</p>

	<p>3.2.-Formación Profesional Inicial Evaluativa</p>	<p>Informante 1 ----- Informante 2 ----- Informante 3 ----- Informante 4 ----- Informante 5 ----- Informante 6 ----- Informante 7 ----- Informante 8 ----- Informante 9</p>	<p>-La asignatura de evaluación no estaba -Conocer buenos instrumentos de evaluación ----- -Se ordenó la parte evaluativa ----- -En la práctica uno no aprende ----- -Cuando te evaluaron en la práctica no sirve Tengo mi banco de pruebas que van mejorando ----- -En la práctica aprendes ----- -No he tenido problemas con nadie ----- -Débil -Con la experiencia mejora ----- -Con los años aprende -Consejos de profesores y GPT pone en común los tipos de evaluación ----- -Perfeccionarse</p>
<p>4.-Cultura Docente Institucional</p>	<p>4.1.- Cultura Docente Institucional General</p>	<p>Informante 1 ----- Informante 2 ----- Informante 3</p>	<p>-Tenemos un reglamento de convivencia y de evaluación -Existe una comisión que revisa artículos ----- -Existe un reglamento ----- -Existe de todo</p>

		<p>Informante 4</p> <p>-----</p> <p>Informante 5</p> <p>-----</p> <p>Informante 6</p> <p>-----</p> <p>Informante 7</p> <p>-----</p> <p>Informante 8</p> <p>-----</p> <p>Informante 9</p>	<p>-Cada año se revisa y se hacen modificaciones</p> <p>-Se comparten criterios</p> <p>-Existen tablas por curso</p> <p>-----</p> <p>-El jefe de UTP te guía</p> <p>-----</p> <p>-Acuerdos a nivel de establecimiento</p> <p>-Acuerdos a nivel de subsector</p> <p>-Acuerdos a nivel individual de la asignatura</p> <p>-----</p> <p>-Registro en libro donde se fijan las evaluaciones</p> <p>-Reuniones a nivel de equipos</p> <p>-Reglamento para 1° y 2° medio como para 3° y 4°</p> <p>-Reglamento se refiere a los tipos de evaluaciones</p> <p>-----</p> <p>-Departamentos se llaman equipos de trabajo</p> <p>-Lo importante es la evaluación por tareas o estándares</p> <p>-Respaldo del equipo técnico</p> <p>-----</p> <p>-Tenemos detalles por falta de tiempo</p>
	<p>4.2.- Cultura Docente Institucional Evaluativa</p>	<p>Informante 1</p> <p>-----</p> <p>Informante 2</p>	<p>-Hay un jefe de UTP que es un profesor</p> <p>-----</p> <p>-La planificación</p> <p>-El trabajo es a nivel de consejo, GPT, apoderados y alumnos</p>

		<p>Informante 3</p> <p>-----</p> <p>Informante 4</p> <p>-----</p> <p>Informante 5</p> <p>-----</p> <p>Informante 6</p> <p>-----</p> <p>Informante 7</p> <p>-----</p> <p>Informante 8</p> <p>-----</p> <p>Informante 9</p>	<p>-Depende de la saturación</p> <p>-----</p> <p>-Existe un reglamento de evaluación</p> <p>-----</p> <p>-El Jefe de UTP orienta</p> <p>-----</p> <p>-Existe un reglamento de evaluación</p> <p>-Existe un encargado de evaluación</p> <p>-----</p> <p>-Existe un reglamento</p> <p>-----</p> <p>-Evaluaciones en bloque de dos horas</p> <p>-----</p> <p>-Existe un reglamento de evaluación</p>
<p>5.-Creencias Pedagógicas</p>	<p>5.1.-Creencias Pedagógicas Generales</p>	<p>Informante 1</p> <p>-----</p> <p>Informante 2</p> <p>-----</p> <p>Informante 3</p> <p>-----</p> <p>-Informante 4</p> <p>-----</p> <p>Informante 5</p> <p>-----</p> <p>Informante 6</p>	<p>-Soy dadivosa en la nota</p> <p>-----</p> <p>-Mala opinión de evaluación docente</p> <p>-Poca valoración de trabajo.</p> <p>-Aislamiento</p> <p>-----</p> <p>-En la universidad enseñan principios</p> <p>-----</p> <p>-Evaluación necesaria</p> <p>-Retroalimentación</p> <p>-Evaluación planificada</p> <p>-----</p> <p>-Horas de refuerzo</p> <p>-----</p> <p>-Falta de preparación en la</p>

			universidad -Reglamento de evaluación es analizado ----- Informante 7 ----- Informante 8 ----- Informante 9 ----- -Dificultad en la evaluación
	5.2.-Creencias Pedagógicas Evaluativas	Informante 1 ----- Informante 2 ----- Informante 3 ----- Informante 4 ----- Informante 5 ----- Informante 6 ----- Informante 7 ----- Informante 8 ----- Informante 9	-Todo es evaluado ----- -Evaluación permite detectar falencias ----- -Evaluación no es pilar al alumno -Cuesta elaborar instrumentos -Los objetivos son subjetivos ----- -Evaluación es un proceso ----- -Evaluar es un juicio -Hay parámetros e indicadores ----- -Evaluación es un proceso -Evaluación es complicada -Hay que calificar ----- -Diferencia entre evaluación y calificación ----- -La evaluación se puede mejorar ----- -Todo se evalúa

De esta forma, hay que dejar claro que la triangulación de las fuentes en esta investigación, se refiere exclusivamente al trabajo que se realizó con las entrevistas de cada uno de los informantes, debido a que la estrategia utilizada –que correspondió al análisis temático o transversal-, permitió por sí misma triangular la información obtenida contrastando los diversos discursos entregados, partiendo con el reconocimiento de ideas claves de la información dada por los respectivos informantes, lo que hizo efectivo la elaboración del siguiente capítulo basado en el empleo del análisis semántico estructural, que fomentó la construcción de códigos y el establecimiento de determinadas relaciones a partir de los discursos de los profesores entrevistados.

Por lo tanto, en el siguiente capítulo de investigación se presenta con mayor precisión dicho análisis tomando en consideración que su finalidad es ofrecer un instrumental teórico y metodológico para comprender el funcionamiento de estructuras simbólicas en nuestras conversaciones y representaciones de la realidad (Canales; 2006: 317).

➤ **CAPÍTULO CUARTO**

CAPÍTULO CUARTO: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS

En este capítulo se presenta el análisis de la información obtenida a partir de la aplicación del instrumento (Anexo N° 1) y del procedimiento de selección de información mencionado anteriormente (Anexo N° 2), cuyo objetivo fue desvelar la práctica pedagógica evaluativa de nueve docentes de Lengua Castellana y Comunicación de tres establecimientos educacionales de la comuna de Cauquenes, desde el punto de vista de los elementos constitutivos de su acción, específicamente aquellas estructuras de significación que poseen los maestros en torno a la evaluación.

Este trabajo se hizo a partir de la estrategia de análisis temático (Baeza; 2002:119), cuyo propósito es establecer semejanzas y diferencias en el discurso entregado por los informantes, desde el punto de vista del análisis semántico estructural, en donde se utilizaron las siguientes categorías: a) criterios evaluativos, b) procedimientos evaluativos, c) formación inicial, d) cultura docente institucional y e) creencias pedagógicas con sus correspondientes subcategorías; como de la determinación de cruces axiales de la información para complementar la representatividad de los discursos de los informantes.

I.- Presentación de resultados a través del Análisis Semántico Estructural

En términos generales los resultados se presentan en función de las categorías de análisis mencionadas anteriormente, que responden a los objetivos de investigación planteados a través de la identificación de variadas subcategorías, que constituyen los respectivos ejes semánticos de construcción del discurso de los informantes y que están respaldadas por citas representativas, que validan lo expuesto.

Además, cabe señalar que para mayor precisión de cada uno de los mapas conceptuales presentados se utilizó la siguiente nomenclatura:

Nomenclatura	Significado
(“ ”)	Es lo hipotético condensado.
()	Es lo hipotético
“ ”	Lo condensado

i.- Campo semántico N° 1: Criterios evaluativos.

Los Criterios Evaluativos constituyen uno de los ejes más importantes del proceso evaluativo, ya que marcan aquellos parámetros utilizados por los docentes para validar los aprendizajes de los estudiantes a lo largo de sistema educativo. Dentro de ellos se encuentran tres subcategorías o ejes semánticos que se analizaron a partir de la información recopilada.

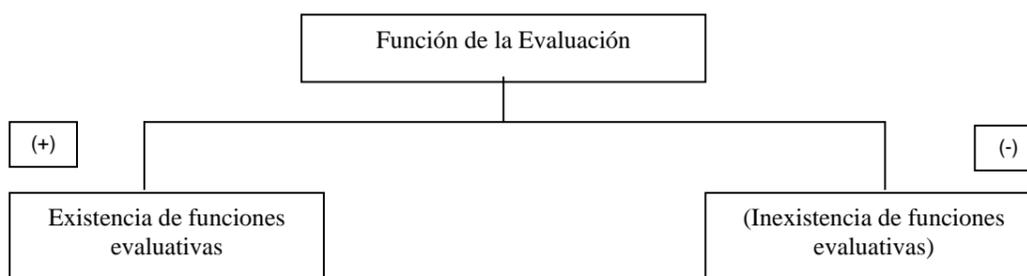
➤ *Función de la evaluación:* Este eje plantea la existencia de determinadas funciones o tareas que el proceso evaluativo puede llegar a desarrollar y en donde además se han identificado ciertas oposiciones.

“Hay de todos (...) hay formativas (...) sumativas (...) usamos de todo (...) distintas formas (...) según los objetivos (...) y los contenidos (...)” (Informante 2)

“Son varios los tipos de evaluación que uno va haciendo (...) va de acuerdo a lo que va revisando (...) y de acuerdo a lo que uno va haciendo con el curso que está (...) y de acuerdo a los objetivos que uno quiere lograr (...)” (Informante 3).

“Aquí el colegio tiene estipulado evaluación diagnóstica (...) y sumativa y formativa también (...) de las tres (...)” (Informante 6)

Figura 1



A partir de las citas seleccionadas es posible distinguir la presencia en los docentes de la idea que la evaluación presenta diferentes funciones dado el contexto en que ésta se utilice (diagnóstica, formativa y sumativa), debido a que se aprecia con claridad que hay una utilización de estos tres elementos en el proceso evaluativo. De esta forma, en la labor cotidiana de los docentes se valora de manera positiva la variedad de funciones que forman parte de todo este proceso, debido a que se respeta que la función diagnóstica, busque verificar el grado de conocimientos previos que los estudiantes tienen en relación a la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación, permitiendo a los docentes llevar a cabo un registro de las ventajas y desventajas de contenidos para iniciar el año escolar, pasando por la función formativa, centrada

en el proceso que van realizando los estudiantes para generar un aprendizaje real y significativo y, al final, el empleo de la sumativa, que permite comprobar el grado de dominio que poseen los alumnos y alumnas en relación a los contenidos vistos para obtener una calificación.

➤ Agentes Evaluativos: Es otro eje del proceso evaluativo, que marca la utilización de diversos tipos de evaluaciones aplicados por los docentes y que forma uno de los pilares fundamentales de dicho proceso, en donde se van reconociendo tanto los valores positivos como los negativos respectivamente.

“Autoevaluación y coevaluación (...) y luego heteroevaluación (...)” (Informante 1).

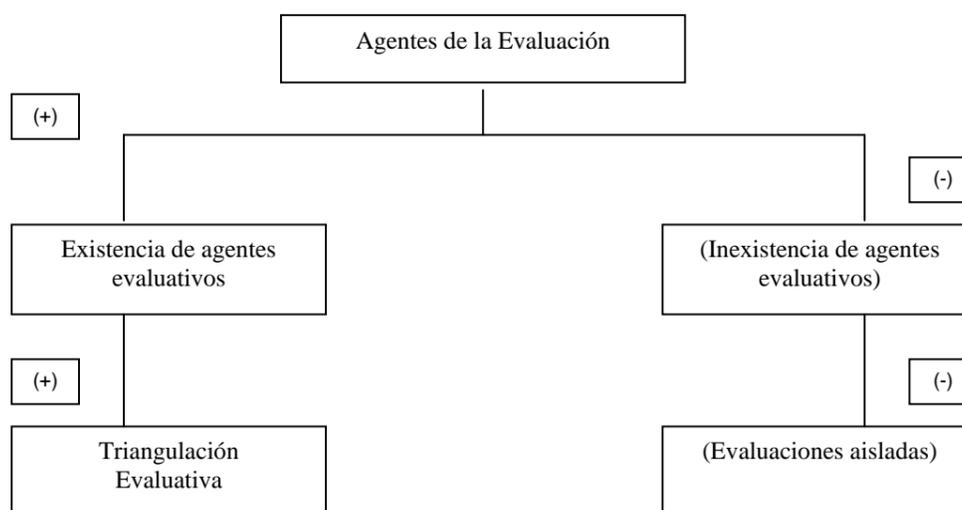
“La coevaluación y la autoevaluación (...) que de acuerdo a la reforma y a las actuales formas de evaluar (...) las encuentro super entretenidas (...) porque los chiquillos van poniendo sus propias pautas y se van dando cuenta qué es lo que tienen que aprender (...)” (Informante 4)

“Uno va jugando con varios tipos de evaluación (...)” (Informante 5)

“En una evaluación yo mezclo varias cosas por ejemplo (...) ellos se autoevalúan pero a la vez yo hago mi evaluación personal (...)” (Informante 7)

“La heteroevaluación junto con la autoevaluación (...) coevaluación (...) nosotros la trabajamos de manera permanente”. (Informante 9)

Figura 2



En este sentido se infiere que los docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación utilizan de manera permanente distintas tipificaciones del proceso evaluativo (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación); y además, le otorgan una grado de complejidad en su uso, debido a que son capaces de coordinar los tres tipos para obtener una calificación que demuestre los conocimientos de los alumnos en el área, mediante la fase que ellos denominan triangulación evaluativa. A esta situación los docentes le otorgan una valoración positiva, ya que ayuda a complementar el proceso evaluativo, dejando de lado el hecho de evaluar aisladamente.

➤ Cobertura Evaluativa: Se construye a partir de la cantidad de contenidos o materias que encierran las evaluaciones que los docentes aplican a sus estudiantes. Por lo que desde allí se identifican algunas oposiciones.

“A mí me gusta que los chiquillos sepan (...) lo que yo les voy a evaluar (...) No me agrada que ellos después digan la señorita esto no lo pasó” (Informante 1).

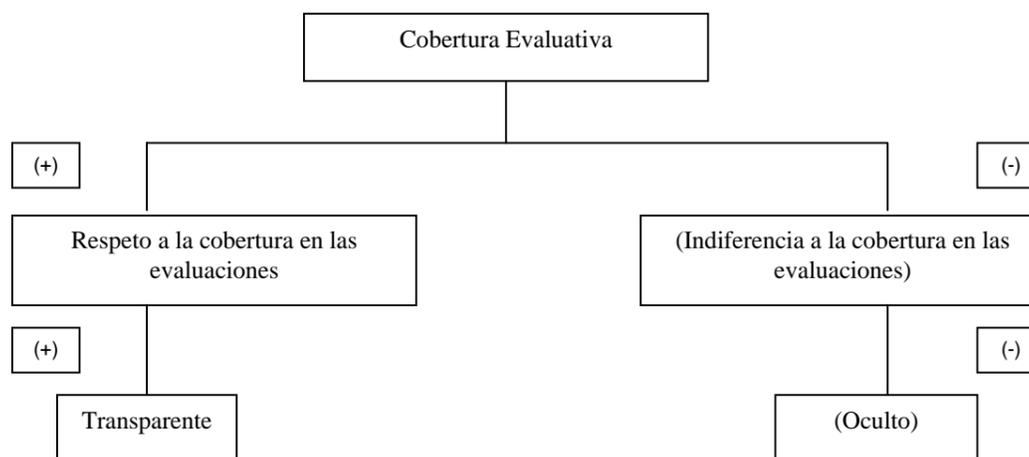
“(...) Que los mismos chicos si sale un ítem que nosotros no lo hemos pasado (...) te lo van a decir inmediatamente (...)” (Informante 2)

“Es totalmente transparente (...) si yo le digo a y b (...) mira que puede que entre más a que b (...) pero yo les dije que entraba a y b (...)” (Informante 3)

“No le oculto nada al alumno (...) en el momento de la prueba el alumno sabe que hoy día tiene prueba de estos contenidos y que se va a evaluar de esta manera porque antes de la prueba yo le explico por ejemplo como va a ser la prueba (...)” (Informante 6)

“Pero de hecho cuando empieza la unidad (...) uno ya les va diciendo esto (...) va entrar en la prueba que se va a realizar a fin de mes (...) o en quince días más (...) y ellos tienen claro (...) cuáles son los contenidos que van a entrar en la prueba (...)” (Informante 7).

Figura 3:



A partir de este eje semántico se demuestra que los docentes le dan un valor positivo a todo lo que se refiere a la cobertura en las distintas evaluaciones que realizan en su trabajo cotidiano de formación, en donde el grado de transparencia de este proceso es fundamental, debido a que permite que los estudiantes tengan claridad de qué contenidos son los que se van a evaluar, lo que facilita que se genere un ambiente de trabajo óptimo, especialmente en lo que es el hecho de calificar, en donde es necesario que la indiferencia y lo oculto de esta situación se deseche a mediano y a largo plazo, tal como se puede apreciar en las citas presentadas en un comienzo.

ii.- Campo semántico N° 2: Procedimientos evaluativos

Los Procedimientos Evaluativos son los aspectos operacionales y prácticos de la evaluación en general, en donde se puede apreciar que la construcción del discurso está basada en tres ejes semánticos primordiales: instrumentos evaluativos, escala de puntajes y notas y pautas de corrección.

➤ Instrumentos evaluativos: Son el primer eje semántico de esta categoría y constituyen todas aquellas herramientas con las que cuenta el docente para obtener las respectivas evidencias del nivel de desempeño en el que se encuentran los estudiantes.

“Te puedo contar algunas de las cosas que yo te aplico normalmente (...) interrogaciones orales (...) exposiciones (...) trabajos (...) talleres en clase (...) las disertaciones es lo menos que hago porque los chicos se demoran más (...)” (Informante 3).

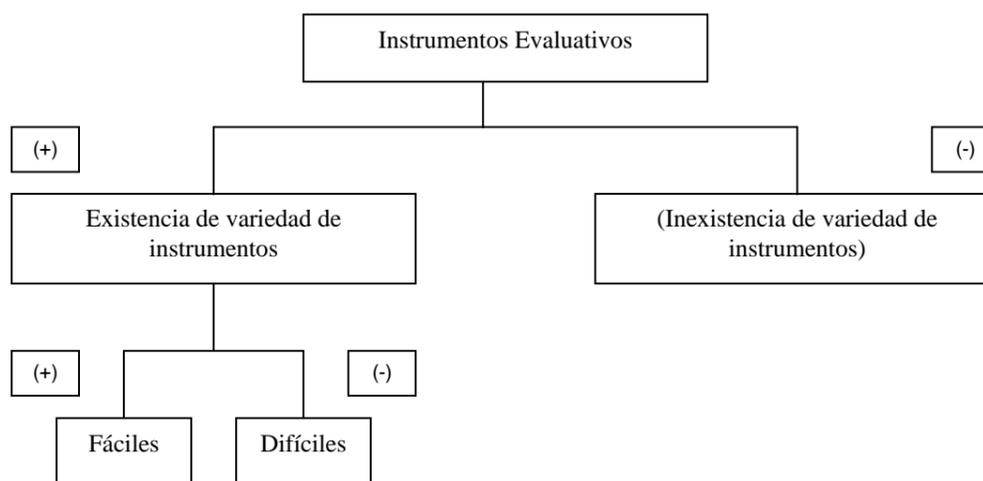
“Hago preguntas más fáciles y más difíciles (...)” (Informante 4)

“Controles de lectura yo hago mensual (...) y lo hago con alternativas y preguntas de desarrollo que son necesarias para el pensamiento (...) yo hago preguntas sobre el nivel taxonómico (...)” (Informante 5).

“Creo que todos (...) lo que más usó son pruebas (...) en cuanto (...) nosotros evaluamos dependiendo del curso pero se trata de que sea la mayoría (...) igual (...) un libro mensual (...) una novela (...) textos dramáticos (...) cuentos (...) y se evalúa una vez al mes (...) en la mayoría de los cursos (...) y ya esa es una evaluación (...) hay exposiciones orales (...) trabajos de investigación (...)” (Informante 7).

“Las pruebas de desarrollo que utilicé para los controles de lectura (...) están los trabajos en clases que generalmente se tratan de análisis de textos (...)” (informante 8).

Figura 4:



En el eje semántico referido a los instrumentos evaluativos se observa claramente la existencia de una amplia variedad usada por los docentes de Lengua Castellana y Comunicación, donde destacan con mayor fuerza las pruebas y controles. Estos instrumentos permiten ir comprobando o verificando el grado de aprendizaje de los estudiantes y se forman a partir de ítems de preguntas que varían desde lo más fácil o textual hacia lo complejo o difícil, en donde se pretende que el alumnado pueda realizar procesos cognitivos de orden superior. A esto último, los docentes le otorgan un valor positivo, debido a que fomenta una mayor exigencia y preocupación tanto por el estudio como por generar nuevo conocimiento.

➤ Escalas, puntaje y notas: Corresponden al sistema de calificaciones que miden los objetivos planteados, pero que también presentan ciertas oposiciones.

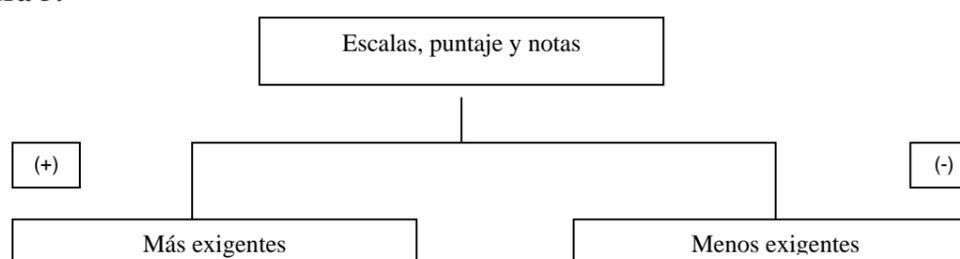
“Con el puntaje de cada ítem bien transparente (...) cada pregunta lo que vale cierto (...) y con un total por ejemplo de sesenta puntos y cosas así (...) (Informante 1).

“Generalmente uno le exige alrededor de un 60% (...) pero eso depende de varios factores (...) (Informante 3)

“Todo como equilibradito (...) un 60% (...) se puede cambiar (...) pero nunca lo hago (...) no tengo necesidad (...) ni lo subo ni lo bajo (...) lo mantengo (...)” (Informante 4)

“Sí (...) una pauta ya a nivel de (...) 60% (...) en realidad es la exigencia (...)” (Informante 6)

Figura 5:



De la estructura expuesta, se puede inferir que en torno a las escalas, puntaje y notas los docentes del área hacen una distinción a partir del reconocimiento de una mayor exigencia en su formulación; y que ese hecho es considerado positivo, ya que permite que los instrumentos de evaluación aplicados cuenten con un sistema de calificaciones adecuado y bien estructurado, que facilita que la evaluación se convierta en un proceso transparente y dinámico.

➤ Pautas de corrección: Son esenciales para que el proceso evaluativo sea completo, transparente y ordenado. En este eje semántico se reconocen tanto valores de tipo positivo como negativo, que los docentes le asignan de acuerdo a sus experiencias.

“Tenemos una pauta de corrección aquí en el colegio (...) una pauta de corrección que va desde la pregunta número 35 hasta la 100 (...) tenemos una pauta (...)” (Informante 2).

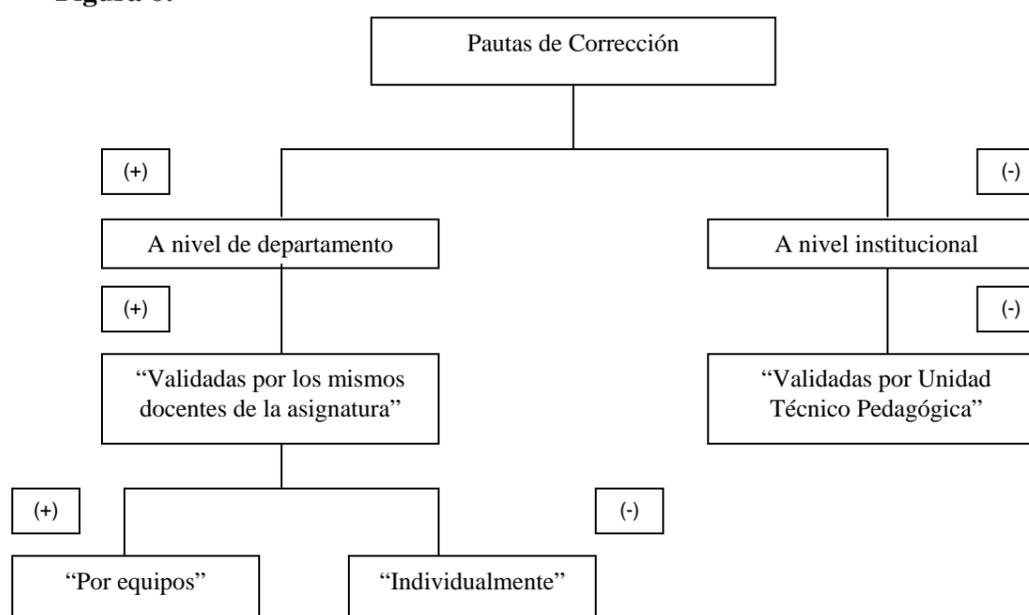
“Uno tiene que tenerlas (...) uno tiene sus pautas (...) mira yo creo que cuando uno está haciendo el documento (...) cuando está haciendo la prueba (...) o cuando está haciendo la interrogación (...) ya (...) tú tienes que pensar (...) no puedes pensar en un documento aislado (...)” (Informante 3)

“Se utilizan hartas pautas o rúbricas (...)” (Informante 5)

“Hay una pauta establecida la cual trabajo (...) también los alumnos la conocen y saben (...)” (Informante 6).

“Evaluamos en base a una pauta consensuada (...) nuestro trabajo es en equipo (...) así que todos trabajamos de la misma manera (...)” (Informante 9)

Figura 6:



Las pautas de corrección para los docentes de Lengua Castellana y Comunicación son primordiales para evaluar, ya que son un mecanismo de ordenamiento y transparencia tanto para ellos como para sus estudiantes. En ella se reconocen dos niveles: aquellas pautas de corrección que se realizan en los departamentos o equipos de trabajos, que son consideradas más adecuadas, debido a que se construyen de manera consensuada y se van perfeccionando a medida que se van aplicando, que aquellas que se generan de forma individual; y las pautas de corrección que entrega la Unidad Técnico Pedagógica, quien se rige por lo establecido en el reglamento de evaluación que posee la institución y que los docentes consideran que no se acerca al conocimiento que ellos pueden tener de su disciplina y de sus estudiantes en general.

iii.- Campo Semántico N° 3: Formación Inicial Docente

En la actualidad la formación que posean los docentes en cada una de sus disciplinas ha sido de relevancia nacional, debido a la importancia que tiene el hecho de la preparación adecuada, óptima y pertinente que los docentes deben tener para ingresar al sistema educacional, especialmente en el ámbito de la evaluación. De esta manera, es necesario hacer la distinción tanto de la formación inicial profesional general como de la formación inicial profesional evaluativa.

➤ Formación Inicial Profesional General: En los estudios de pre-grado de los docentes es donde se orienta el quehacer educacional de manera general en los diversos ámbitos (didáctico, pedagógico y disciplinar), lo que permite un adecuado y óptimo desempeño del docente en todo el campo educativo.

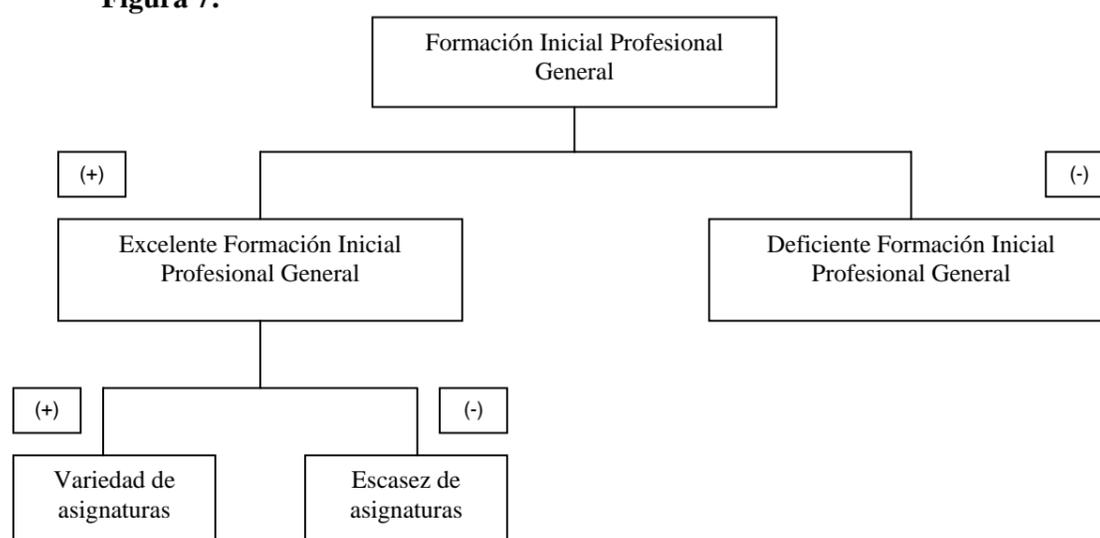
“Estudié en la Universidad de Chile (...) tuve excelentes profesores por supuesto siempre les entendí de forma bien clara todo lo que me explicaban aunque (...) había asignaturas super difíciles” (Informante 1).

“Siento bien mis preparación (...)” (Informante 3)

“En toda el área de formación general fue fuerte porque había una asignatura para cada aspecto de la formación (...)” (Informante 6)

“Creo que aquí llegué al Liceo con un 30% (...) llegué casi desnuda a la sala de clases (...)” (Informante 9).

Figura 7:



En este aspecto se evidencia con total claridad que la formación inicial profesional general de los docentes se encuentra en un óptimo nivel, gracias a la preparación entregada por las distintas casas de estudios a lo largo de los años, en donde la variedad de asignaturas centrales ha sido un aspecto clave que ha permitido a los docentes un mayor dominio de la disciplina, que se refleja en el trabajo cotidiano desarrollado en sus respectivas unidades educativas.

De esta forma, se aprecia una valoración positiva de la preparación que los docentes tuvieron en la formación general de su disciplina en las diferentes universidades, en donde mantuvieron sus estudios.

➤ Formación Inicial Profesional Evaluativa: Esta subcategoría conforma uno de los aspectos relevantes de la educación, ya que orienta teóricamente el quehacer evaluativo que los docentes deben desarrollar con sus estudiantes, a partir de los estudios que adquirieron en pregrado y que se manifiesta en el análisis expuesto con sus respectivas oposiciones.

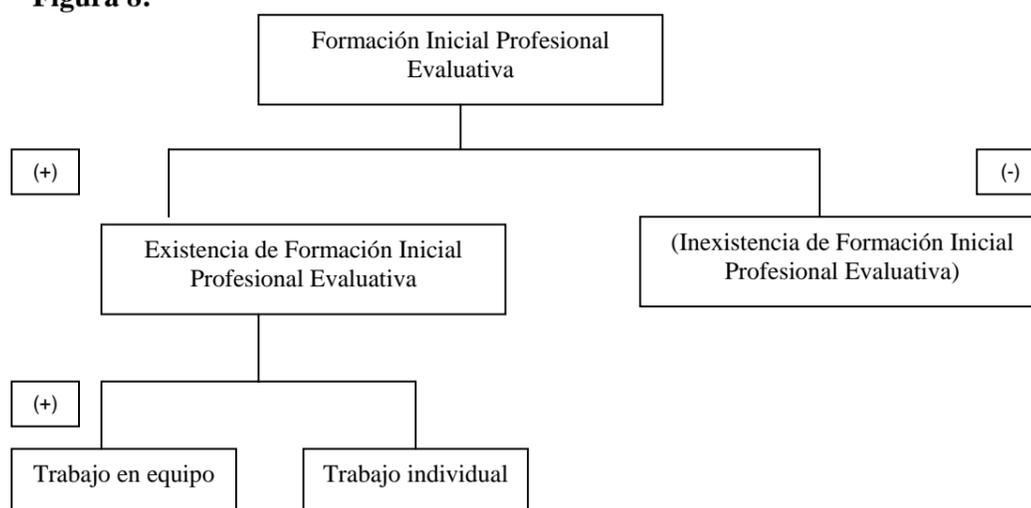
“Siempre tuve cuidado en conocer buenos instrumentos de evaluación para no equivocarme tanto (...)” (Informante 1)

“Yo creo que ahí es donde aprendí realmente (...) lo otro es teoría (...) aunque uno haga la práctica ya y se aprueba cuando te evaluaron en la práctica (...) no (...) es aquí donde uno aprende (...)” (Informante 4).

“Al final tú aprendes en la práctica honestamente (...) claro la teoría te queda porque existe la habilidad (...)” (Informante 5).

“En los mismos consejos de profesores (...) los mismos consejos de G. P. T. (...) uno va poniendo en común los tipos de evaluación (...) así como también los tipos de entrega de contenidos (...) y uno siempre va aprendiendo cosas nuevas (...) incluso con los mismos chiquillos uno aprende (...)” (Informante 8).

Figura 8:



Frente a lo expuesto en la formación inicial profesional evaluativa se aprecia que ésta existe de manera adecuada, ya que los docentes presentan una mayor preparación en el área de la evaluación, que se inicia desde la universidad con la utilización de variadas prácticas en este sentido y que en el ejercicio de la profesión, especialmente en los Grupos Profesionales de Trabajo se han ido socializando diversos aspectos evaluativos que ayudan a mejorar el sistema educativo.

Por lo tanto, se evidencia que los docentes presentan una formación evaluativa que se ha ido fortaleciendo con la experiencia que cada uno de ellos desarrolla en sus distintas unidades

educativas, especialmente a partir del trabajo colaborativo o en equipo más que el individual, que se anota con una valoración negativa porque no contribuye a fortalecer las experiencias en esta área.

iv.- Campo Semántico N° 4: Cultura Docente Institucional

En una unidad educativa existen determinados aspectos que marcan el desempeño que pueden tener en diferentes situaciones educativas los docentes, quienes deben sentirse apoyados en cada una de las decisiones que tomen en general, pero especialmente, en el plano del manejo de la evaluación. Por lo que se debe diferenciar entre una cultura docente institucional general y una cultura docente institucional evaluativa.

➤ Cultura Docente Institucional General: Esta subcategoría se refiere a todos aquellos aspectos generales y regulatorios, que forman parte del accionar educativo que presentan las diversas unidades educativas; y en donde, se dan a conocer variados elementos que se explicitan a continuación.

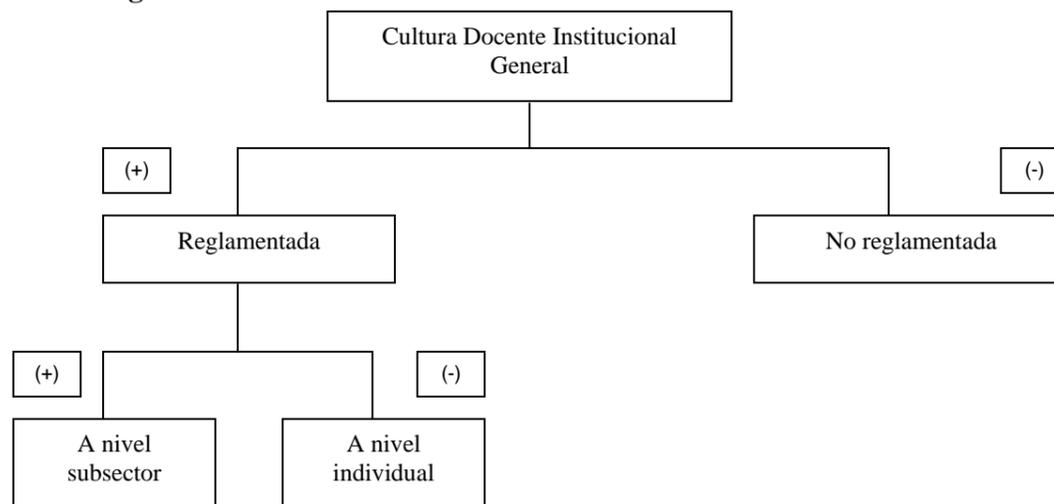
“Si nosotros tenemos un reglamento que recibimos a comienzo de año (...)” (Informante 1).

Cuando a nosotros nos toca analizar (...) decidimos mira (...) cada uno cuenta con sus experiencias y cuando uno escucha al otro (...) apoya y profundiza (...) comparte criterios (...) eso es bueno (...) además que somos ordenados ya que para todos los cursos tenemos una tablita (...) (Informante 4)

“La verdad es que nosotros seguimos acá (...) en primer lugar los acuerdos que se hacen a nivel del (...) establecimiento y después a nivel subsector entonces hay varios acuerdos que nosotros respetamos (...) aparte después de lo individual que cada uno tiene en la asignatura (...)” (Informante 6).

“Hay un reglamento para 1° y 2° medio y el de 3° y 4° (...)” (Informante 7)

Figura 9:



A partir de lo expuesto se puede inferir la existencia de una cultura docente institucional general, que está reglamentada por un documento que todos los docentes conocen y que cada año se analiza en los consejos de profesores respectivos, para hacer las modificaciones pertinentes. Frente a esto, los docentes del área valoran positivamente esta situación, ya que permite un orden al sistema educativo en cada una de las distintas unidades educativas mediante el respeto de dichos acuerdos establecidos.

Al mismo tiempo, se distingue que dentro de esta cultura docente que encierra la acción de los docentes al interior de las unidades educativas, existe una dicotomía en donde se valoran positivamente los acuerdos que se tomen a nivel de subsector y se toman con un valor negativo aquellos acuerdos de tipo individual. Situación que se evidencia en las citas expuestas anteriormente.

➤ Cultura Docente Institucional Evaluativa: En el plano de la evaluación también existen aspectos regulatorios que orientan el proceso y que se presentan con sus respectivas oposiciones.

“Si hay un jefe de U. T. P. (...) él es un profesor que se acerca (...) al profesor básico y medio (...) con el objeto de que (...) tú puedas de repente explicar por qué por ejemplo en un curso hubo tantas notas insuficientes (...) y las buenas no (...) no te va a preguntar es solamente para que ella sepa como se lograron (...) por ejemplo los objetivos (...)” (Informante 1)

“Lo trabajamos a nivel de consejo (...) después el G. P. T. (...) con los apoderados y con alumnos (...)” (Informante 2).

“Sí (...) por supuesto (...) claro que hay un reglamento de evaluación (...) los alumnos lo conocen a principio de año (...) en consejo (...) o del profesor jefe (...) y también uno se lo recuerda (...)” (Informante 4).

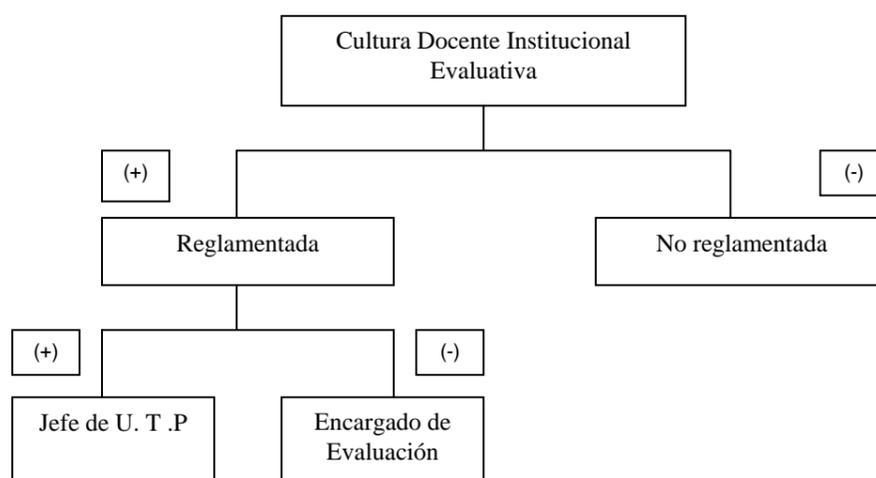
“Uno puede acudir donde el Jefe de UTP (...) para que lo oriente (...)”

“Hay un reglamento de evaluación que se cumple porque hay un encargado de evaluación también y que está recordando constantemente un mínimo de notas (...)” (Informante 6)

“Una misma profesora que tiene horas asignadas (...) pocas horas pero tiene horas asignadas a evaluación (...)” (Informante 6)

“Tenemos reglamento de evaluación que es bastante completo (...)” (Informante 9)

Figura 10:



Al interior de esta categoría se aprecia con claridad que existe una cultura docente profesional evaluativa por parte de los docentes del área de investigación, pero que está reglamentada sólo en determinados aspectos referidos a la cantidad de evaluaciones que se deben tener en la asignatura, tiempo de aplicación y corrección de la evaluación etc. Esta tarea según los docentes se encuentra a cargo de personas que llevan un control de todo el proceso evaluativo, siendo al Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica a quien le otorgan un valor positivo por la función que desempeña al interior de las unidades educativas, que es más que nada de apoyo hacia los docentes. En cambio, al Encargado de Evaluación le asignan un valor negativo, debido a que en la gran mayoría de los establecimientos siempre la persona que detenta este cargo es un docente de aula, a quien por supuesto le asignan unas horas en evaluación; y por ende, no está el tiempo completo que se necesita para que esta función se desempeñe de mejor manera.

v.- Campo Semántico N° 5: Creencias personales

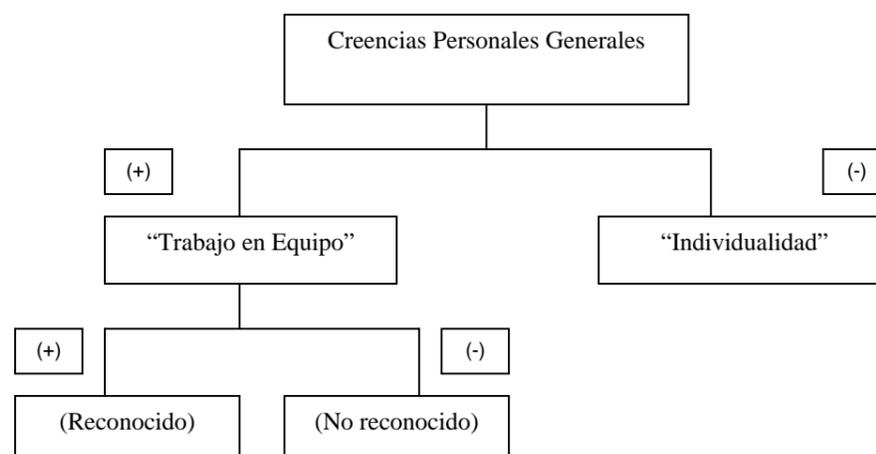
La labor docente es fundamental para que la educación cumpla sus objetivos. Es por esta razón, que a veces las creencias que los docentes manejen del sistema escolar general pueden dañar o mejorar varios aspectos, entre los que destaca la evaluación. De esta forma, es preciso hacer una distinción entre las creencias personales generales y las evaluativas.

➤ Creencias Personales Generales: Constituyen los aspectos profesionales propios de los docentes en el quehacer del proceso de enseñanza aprendizaje y en donde aparecen ciertas oposiciones.

“Además, en el trabajo que uno realiza se ve que algunos lo valoran (...) y otros se aíslan para hacer las cosas por su cuenta (...)” (Informante 2).

“Yo pienso que está mala la educación en Chile (...) en otros colegios con 44 horas tienen máximo 30 de aula y ese tiempo restante te lo dan para investigar (...) para preparar tus pruebas (...) una pauta (...)” (Informante 5)

Figura 11:



Frente a lo expuesto, las creencias personales generales de los docentes son variadas, pero destaca bastante el compromiso que la gran mayoría tiene con cada una de sus unidades educativas, en donde el trabajo en equipo o colaborativo es fundamental, a pesar de que en ciertos aspectos se reconoce y en otros se ignora. Situación que muchas veces no depende de ellos sino que de las personas directivas que están a cargo de la institución y por el exceso de horas en aula que deben cumplir.

➤ Creencias Personales Evaluativas: En este eje semántico podemos encontrar a todos aquellos aspectos profesionales propios de los docentes en el quehacer evaluativo, en donde existen valores positivos como negativos.

“Mira creo que todo en la vida tiene que ser evaluado (...)” (Informante 1)

“Me parece importante (...) porque ahí tu conoces verdad las falencias que uno tiene como profesor (...) para poder reforzar (...) y dónde están fallando los alumnos (...)” (Informante 2).

“Yo ahora he ido aprendiendo (...) que la evaluación es un proceso (...) en cada clase uno debe ir evaluando (...) porque al final (...) de verdad los chiquillos aprenden (...)” (Informante 4)

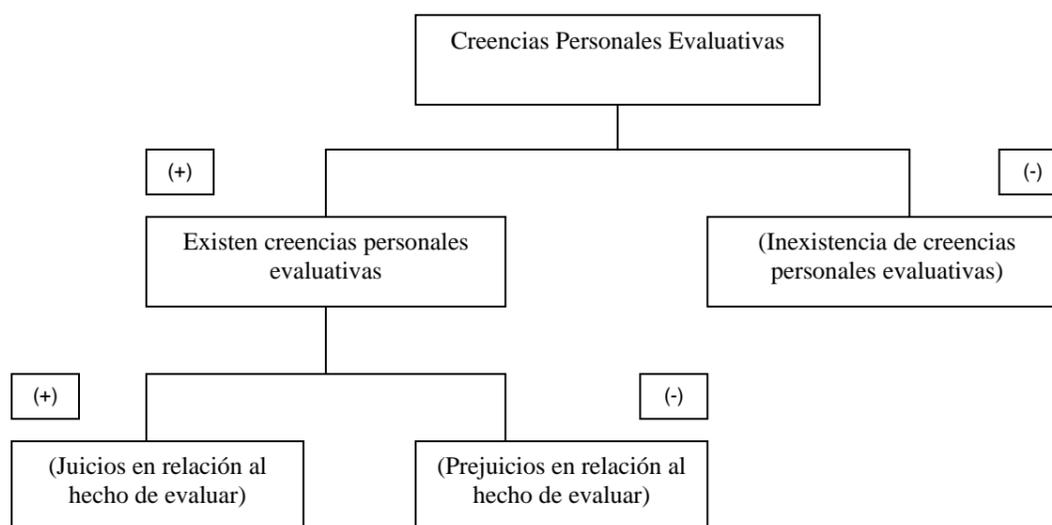
“Bueno primero que todo para mí evaluar es (...) tener un juicio (...) crear un juicio de los alumnos de lo que he enseñado (...) jamás yo evalúo algo que no he enseñado (...) porque según ellos yo me fijo parámetros que tienen que ir con un indicador (...)” (Informante 5).

“Es necesario porque hay que calificar (...) hay que calificar porque el sistema así lo indica (...) que le vamos a hacer (...) aparte que el joven adolescente funciona por nota (...) sino no estudia voluntariamente (...)” (Informante 6)

“Es que bueno tiene que establecer primero la diferencia entre lo que es evaluación y calificación (...)” (Informante 7).

“Yo creo que siempre uno puede mejorar (...) sobretodo en evaluación siempre uno puede mejorar (...) siempre puede sacarle más partido (...)” (Informante 8)

Figura 12:



En el análisis realizado en esta subcategoría, se explícita la existencia por parte de los docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación las creencias personales evaluativas, en donde se observa una dicotomía referida a los juicios y prejuicios que se presentan en torno al hecho de evaluar, ya que hay algunos que entienden a la evaluación como un proceso, donde los estudiantes desde el inicio de la clases están aprendiendo para adquirir un determinado conocimiento, que les pueda servir en un futuro. En cambio, hay otros que mantienen muy arraigada la idea de que la evaluación es sólo la obtención de una calificación que el sistema pide para cumplir con determinadas normas. Entonces, frente a esta situación, los docentes tienen determinadas ideas erróneas, lo que perjudica que la evaluación se realice apropiadamente.

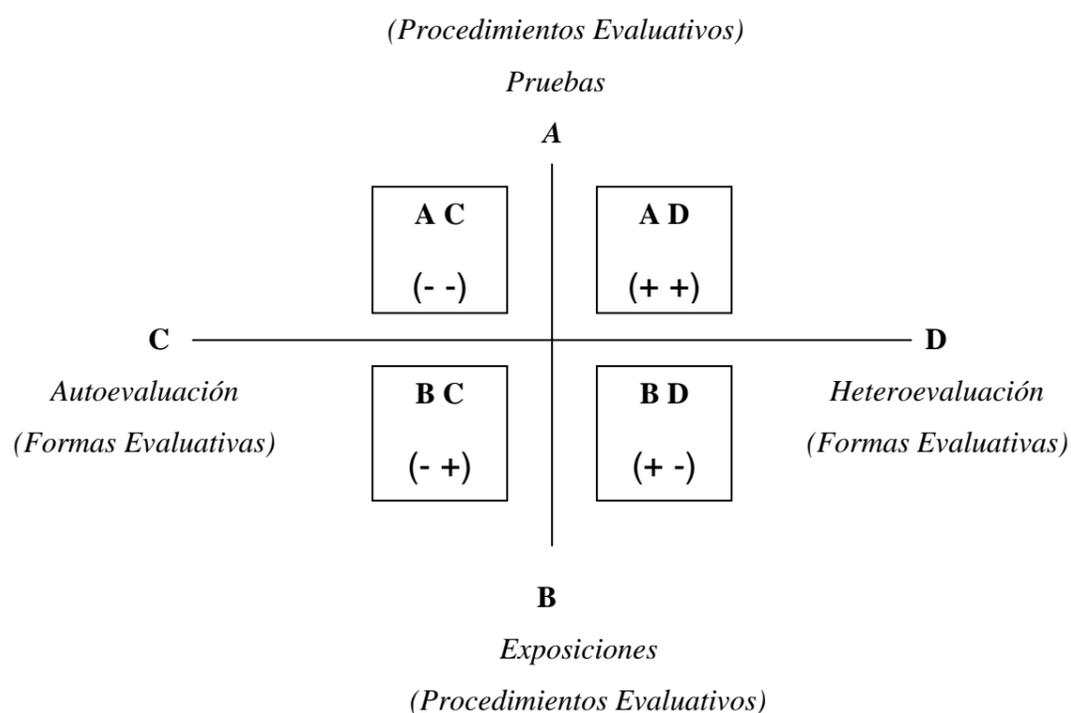
II.- Presentación de resultados desde la perspectiva de los cruces axiales

Esta investigación realizada para desvelar la praxis pedagógica evaluativa de docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación desde el punto de vista de su acción constitutiva, criterios y procedimientos evaluativos, formación inicial, cultura docente institucional y creencias personales ha arrojado diversas conclusiones, que se darán a conocer de acuerdo al análisis semántico estructural por medio de la utilización de códigos axiales, que superan el ejercicio afirmativo que se obtiene de las estructuras de significación sustentadas en el reconocimiento de ejes semánticos (códigos conjuntivos) y sus respectivas oposiciones (códigos disyuntivos). Cabe señalar que este tipo de análisis permitió dar respuesta a los objetivos planteados al inicio de esta investigación.

Por lo tanto, este trabajo ha permitido identificar tres códigos axiales destacables de la información recopilada, que se presentan a continuación:

i.- Categorías “Criterios Evaluativos” y “Procedimientos Evaluativos”: Estas dos categorías están íntimamente relacionadas, lo que facilitó el surgimiento del presente código axial, en donde es preciso señalar que se tomó en consideración para la categoría de criterios evaluativos las formas de evaluación más usadas por docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación. En cambio, para la categoría de los procedimientos evaluativos se tomaron aquellos instrumentos de evaluación más utilizados por docentes de acuerdo a los discursos entregados en las respectivas entrevistas.

Figura 13:

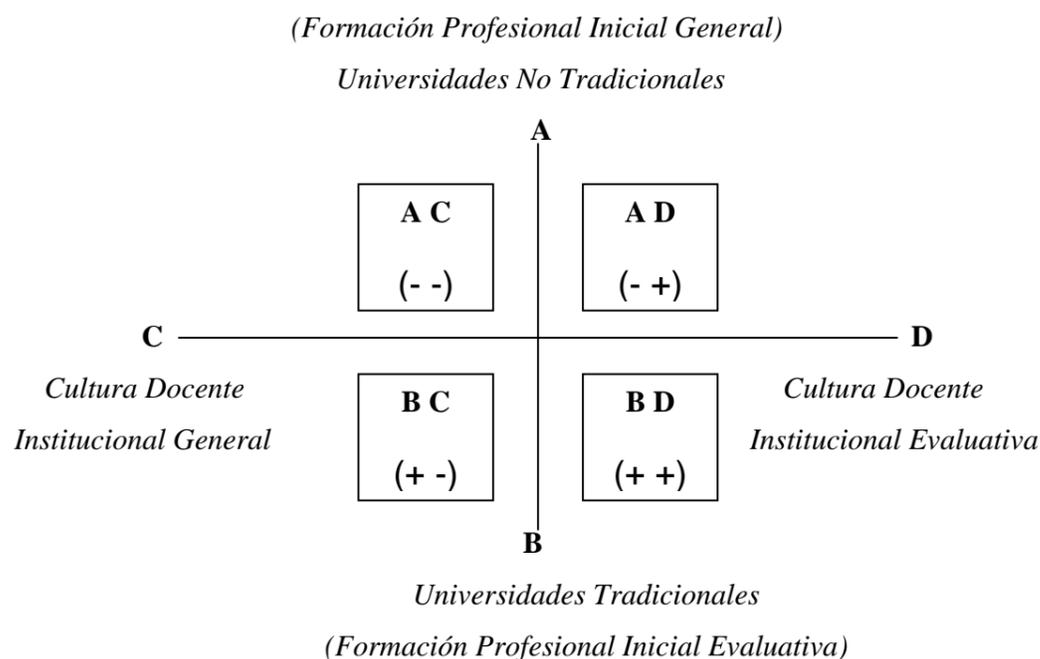


A partir del primer cruce axiológico se concluye, que existe una concordancia entre dos categorías relevantes de información “Criterios evaluativos” y “Procedimientos evaluativos”, tal como se daba a conocer anteriormente, en donde se destaca que las formas evaluativas que más utilizan los docentes de la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación son la autoevaluación y heteroevaluación, dejando en el medio la coevaluación, que se emplea sólo en algunas ocasiones. De esta forma, dentro de estas categorías, destacan los instrumentos evaluativos, tales como las pruebas y las exposiciones, que constituyen dos de los ejes semánticos y en donde es posible determinar, que las pruebas corregidas con autoevaluación, los docentes le otorgan un valor negativo de manera completa, que se simboliza en el esquema a través de (- -). En cambio, a las pruebas corregidas con heteroevaluación le otorgan un valor completamente positivo, que se representa de la siguiente manera (+ +). Esta situación frente al otro eje semántico, es decir, exposiciones con autoevaluación, los docentes le otorgan un valor negativo, positivo (- +), debido a que en este tipo de evaluaciones es importante tomar en consideración que la opinión que tiene de sí mismo el alumno o alumna con relación a su trabajo no siempre es tomada con responsabilidad; en cambio, cuando se utilizan exposiciones con heteroevaluación, los docentes le otorgan a este aspecto una valoración positiva y negativa (+ -), ya que creen que en las exposiciones cuando se utilizan como un instrumento de evaluación necesitan ser evaluadas mayoritariamente por el docente porque existe transparencia y objetividad del proceso realizado.

De esta manera, este cuadro muestra que sin lugar a dudas, los docentes del área mencionada manejan tanto los criterios como los procedimientos evaluativos en el trabajo cotidiano que realizan en el aula, pero le asignan una mayor importancia a la evaluación que proviene de ellos mismos, porque consideran más lógico y real la calificación que comprueba los conocimientos, que los alumnos adquieren en el proceso de enseñanza aprendizaje.

ii.- Categorías “Formación Profesional Inicial” y “Cultura Docente Institucional”: Entre estas dos subcategorías existe una interdependencia, debido a que ambas son de relevancia para el trabajo que realizan los docentes en general. Este análisis se realizó a partir de las categorías referidas a formación profesional inicial y cultura docente institucional.

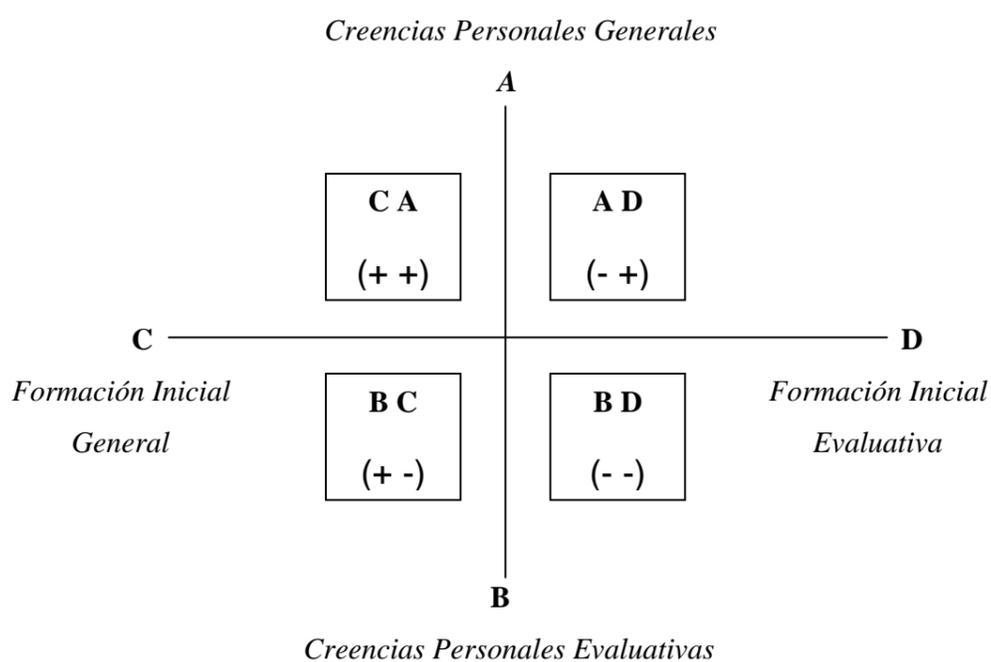
Figura 14:



A partir de lo expuesto podemos concluir que dentro del cruce de información referido a las categorías de la Formación Inicial y Cultura Docente Institucional, se evidencia en los docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación una insatisfactoria preparación entregada por universidades no tradicionales (- -), ya que presentan falencias en los distintos aspectos generales de su preparación pedagógica, lo que hace que también en su ejercicio docente la participación que tengan en la cultura institucional de su establecimiento sea deficiente. Pero, sí es necesario reconocer que en el área evaluativa tienen determinadas nociones o ideas (- +), que aunque no son suficientes es preciso reconocerlas, evidenciándose parcialmente en la poca cultura institucional que manejan al interior de cada uno de los establecimientos. En cambio, aquellos docentes que se formaron en universidades tradicionales presentan una mejor preparación general (+ -), aunque faltaron ciertos aspectos que deberían haberse actualizado, referidos al perfeccionamiento de sus propios conocimientos en el área. Pero hay que destacar, que los pedagogos formados en las universidades tradicionales manejan un consenso en lo referido al hecho de evaluar, que se refleja en el desarrollo de su propia cultura institucional evaluativa al interior de las distintas unidades educativas. Es así como, a esta situación los docentes le otorgan a este hecho una valoración completamente positiva (+ +).

iii.- **Categorías “Formación Inicial” y “Creencias Personales”:** Estas dos categorías van de la mano en los docentes, ya que cada una de ellas se ve fuertemente influenciada por la otra en todo el quehacer pedagógico que se realiza en un establecimiento y en donde se reconocen ciertos elementos esenciales para esta investigación.

Figura 15:



Frente a lo expuesto, se puede identificar que docentes de la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación, presentan ciertas creencias personales, que le ayudan a establecer su propia cultura al interior de las unidades educativas (+ +), y que esta valoración positiva, se debe a la óptima formación inicial. En cambio, las creencias personales de los docentes relativas al área de la evaluación, vienen dadas con un valor negativo (- -), porque existe en una diversidad conceptual que afecta el normal desarrollo de proceso evaluativo (- +). Además, hay que señalar que los docentes con mayor experiencia, presentan una formación inicial adecuada, pero que no está debidamente actualizada a los requerimientos y necesidades que hoy plantea el sistema educacional (+ -), y que por ende, afectan desde luego a la evaluación.

De esta forma, a partir de la información interpretada se puede concluir que en la práctica pedagógica evaluativa de docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación se observa un variado manejo de criterios y procedimientos evaluativos, que se han ido aprendiendo a lo largo del ejercicio docente y que están dados desde su formación inicial hasta cada una de las actuales experiencias, que han tenido en torno al tema expuesto en esta investigación.

Es así como, se ha desvelado la forma de actuar de los docentes en el área de la evaluación, en donde más que nada todo el conocimiento que ellos manejan en torno a este tema

se ha ido socializando a largo de los años con su propio trabajo y reuniones entre pares, entendiendo la gran mayoría que la evaluación es un proceso sistemático y continuo de reflexión de los distintos actores del sistema educativo, en general.

En el análisis hecho en esta investigación se ha dado satisfactoriamente cumplimiento al los objetivos propuestos dejando abierta la posibilidad de una mayor profundización de la incidencia de la formación inicial docente óptima o insatisfactoria en el desarrollo del trabajo diario en el aula, como una forma de evidenciar de mejor manera que las universidades tienen una tarea y compromiso bastante importante en la formación de pedagogos con alto nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que permitan sortear eficientemente todas las necesidades que el sistema educacional chileno presenta.

➤ **CAPÍTULO QUINTO**

CAPÍTULO QUINTO: INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

i.- Interpretación de la información desde el campo disciplinar de la evaluación y reflexiones del marco teórico.

En la interpretación de los resultados que se presentan a continuación, se utilizarán como referencia las conclusiones realizadas de la aplicación del respectivo instrumento (entrevista semiestructurada). El análisis se realizará desde el punto de vista del campo disciplinar de la evaluación como de las reflexiones que surgen en la investigación en concordancia con el marco teórico. En definitiva, cada uno de estos elementos ha permitido desvelar la práctica pedagógica evaluativa de docentes de Lengua Castellana y Comunicación de tres establecimientos educacionales analizados de la comuna de Cauquenes.

Hay que reconocer que a partir de los discursos entregados por los nueve docentes, se puede evidenciar que el hecho evaluativo se desarrolla cabalmente, dándole la importancia que requiere para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, considerando así a la evaluación como instancia de diálogo, de valoración y reflexión que conduce a mejorar la labor educativa (Lafourcade; 1973:15). Esto se traduce en que la evaluación genera información y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Pero esta información no es casual o accesorio sino que la información que se produce a través de la evaluación genera conocimientos que poseen un carácter retroalimentador, es decir, significan o representan un incremento progresivo de conocimientos sobre el objeto evaluado. Desde esta perspectiva, permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, posibilitando una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes, etc. (Enola; 2000:4).

De esta forma, hay que reconocer que los docentes de la respectiva muestra con el tiempo han ido aprendiendo a llevar a cabo la evaluación con cada uno de sus criterios (funciones, agentes y cobertura) como con sus respectivos procedimientos evaluativos (instrumentos), lo que demuestra que entienden que es un proceso inseparable del aprendizaje y de la enseñanza como una herramienta valiosa para aprender (Castro; et al 2006:157). Vale decir, los docentes manejan adecuadamente las instancias evaluativas con cada una de sus respectivas formas o tipos, donde su utilización varía de acuerdo a los objetivos o metas que se pretendan cumplir.

Esto demuestra entonces que el análisis de la evaluación, tanto desde su teoría como desde su praxis, implica como punto de partida su consideración como una actividad clave de todos los sistemas educativos, en cada uno de los diversos niveles constituyentes del circuito formal, ya

que en esencia, el campo de la evaluación corresponde a aquél desde donde se validan los aprendizajes de los estudiantes, por tanto, todo lo que se incluye como actividad propia de la evaluación debe tener este eje rector, vale decir, se evalúa para saber cuánto han aprendido los estudiantes, cuánto falta por aprender y de qué forma se pueden mejorar los procesos pedagógicos para alcanzar los aprendizajes esperados.

Todo esto nos lleva a deducir que los enfoques modernos apuntan a que los procesos evaluativos deban ir superando su carácter selectivo, sancionador o, incluso, punitivo para convertirse tanto en una acción orientadora como en una aliada del aprendizaje de los estudiantes. Bajo este contexto y gracias al aporte de los discursos entregados por los nueve informantes, queda claro que la evaluación, es una acción pedagógica sistemática que valida oficialmente el aprendizaje logrado por cada uno de los estudiantes. Es decir, la evaluación se convierte así en un proceso continuo, permanente, dinámico y sistemático, ya que trae como consecuencia positiva el control en términos de observar y verificar que tanto los procesos como los fines, metas y objetivos se consoliden. .

Por tanto, los docentes tienen claridad en que el proceso evaluativo se desarrolla como un continuo cuyo propósito es reconocer el estado inicial de los educandos que ingresarán al sistema, determinar el logro de las competencias de aprendizajes parciales del estudiante y comprobar así los aprendizajes terminales al término del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otras palabras, existe un compromiso serio por potenciar una formación profesional adecuada y pertinente a los actuales requerimientos (Ibernón; 1996:14).

ii.- Reflexiones que surgen entre los resultados de la investigación y el marco teórico

Los resultados obtenidos de las conclusiones de la investigación concuerdan con el marco teórico en varios aspectos, uno de ellos es que los docentes están constantemente en un proceso de actualización, en donde generan ideas nuevas en torno a estrategias y procedimientos evaluativos, que permiten orientar y diversificar adecuadamente la práctica pedagógica en su conjunto.

Otro punto importante de destacar es que en el proceso evaluativo no sólo se evalúa a los estudiantes para otorgarles una calificación o determinar su promoción o repitencia, sino fundamentalmente para detectar el grado de avance que han alcanzado (Fariña; et al 1975:15), lo que demuestra que la evaluación ha evolucionado desde ser considerada como: una determinación de un juicio de valor sobre la calidad de un objeto, una asignación de números que expresen en términos cuantitativos el grado en que el alumno posee determinadas características, el grado de logro de un objetivo propuesto con antelación, la identificación, recolección y análisis de la información que justifique una decisión determinada hasta llegar a lo que es hoy en día, un proceso de reflexión (Ahumada; 2001:19), que permite que los docentes tengan la capacidad de análisis en la labor educativa o en el quehacer pedagógico que realizan a diario.

Por lo tanto, se expresa que evaluar es un acto planificado adecuadamente, en donde se observa que en los aprendizajes de los estudiantes se generen impactos realmente positivos, que llevan a la creación de verdaderos climas de confianza e interés por el conocimiento (MINEDUC; 2005:1).

De esta manera, los elementos constitutivos de la acción docente en el ámbito evaluativo se desarrollan pertinentemente, es decir, se utilizan habitualmente criterios y procedimientos destinados a que el proceso de enseñanza aprendizaje se ejecute de forma óptima y eficiente de acuerdo a cada uno de los respectivos objetivos que se proponen a lo largo de todo el quehacer pedagógico. Lo que significa que en los nueve docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación, que conformaron la respectiva muestra de la investigación, existe una concordancia en la formación inicial que tuvieron en las diferentes casas de estudios como en la forma de llevar a cabo la evaluación, de acuerdo a la cultura institucional y a las propias creencias en torno al tema expuesto.

➤ **CAPÍTULO SEXTO**

CAPÍTULO SEXTO: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

I.- Conclusiones Generales de la investigación

La realización de este estudio permitió formular conclusiones respecto a las prácticas evaluativas de nueve docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación en el marco de la Reforma Educacional. Estas conclusiones han sido obtenidas a través de las respuestas de los informantes, las cuales fueron analizadas e interpretadas durante el desarrollo investigación.

Por lo tanto, a partir del problema de investigación planteado, que consigna la pregunta: cómo es la práctica pedagógica evaluativa de docentes de Lengua Castellana y Comunicación de tres establecimientos educacionales de la comuna de Cauquenes, desde el punto de vista de los elementos constitutivos de la acción docente, criterios y procedimientos evaluativos, formación inicial, cultura institucional y creencias pedagógicas, se puede concluir, en forma general que la práctica pedagógica evaluativa se desarrolla adecuada y pertinentemente de acuerdo a los requerimientos actuales de la Reforma Educacional.

Se llega a esta conclusión, a partir de lo evidenciado tanto en el análisis semántico estructural como en los respectivos cruces axiales de cada una de las categorías y subcategorías analizadas e interpretadas, gracias a la información de nueve docentes en torno al desarrollo de la evaluación como proceso central de nuestro sistema educativo.

Es así como en la categoría de criterios evaluativos, que se entiende *como todos aquellos parámetros que aplican los docentes para realizar el proceso de validación de los aprendizajes*, con sus correspondientes subcategorías (función evaluativa, agentes evaluativos y cobertura evaluativa) existe en primer lugar entre ellos una estrecha relación, debido a la utilización de variados procesos y formas evaluativas, que ayudan a que el proceso de enseñanza aprendizaje se logre de manera más óptima y transparente.

En segundo lugar, se aprecia que los docentes utilizan diferentes criterios evaluativos de acuerdo a la realidad particular que enfrentan, es decir, depende en gran medida de los lineamientos que cada una de las respectivas unidades educativas seleccionadas en esta investigación posean, para generar la existencia de la estrecha relación mencionada anteriormente.

En la categoría referida a los procedimientos evaluativos, que se entiende *como todos aquellos aspectos operacionales de la evaluación educacional*, con sus correspondientes subcategorías (instrumentos evaluativos, escalas, puntaje y notas y pautas de corrección) se

corroborar la conclusión anterior, debido a que los docentes evidencian una variedad de procedimientos evaluativos que emplean en su trabajo cotidiano, que van desde la creación de un instrumento con su correspondiente pauta de corrección hasta la escala de notas y exigencia con la cual se debe trabajar. Esto significa entonces que el quehacer realizado en las tres unidades educativas seleccionadas está bien desarrollado y reglamentado, ya que se efectúa acorde a los requerimientos de la propia institución como de los nuevos avances del sistema educativo.

De esta forma, se hace necesario evidenciar que gracias al análisis exhaustivo de esta categoría se prueba la premisa de investigación referida a que *“el hecho de evaluar está dado a las necesidades o requerimientos de cada tendencia educativa”*, debido a que en los discursos interpretados predomina la idea de la evaluación como un proceso integral que cambia o que se perfecciona de acuerdo a las demandas del sistema educativo de la época.

En la categoría de Formación Inicial, entendida como *todos aquellos estudios de pregrado de los docentes, que deben orientar teóricamente el quehacer educacional* con sus respectivas subcategorías (formación profesional inicial general y formación profesional inicial evaluativa), prevalece una noción tradicional referida a la óptima preparación que tienen los docentes a partir de la formación en sus respectivas casas de estudios superiores. Situación que demuestra la tercera premisa de investigación referida a que *en el sistema educativo la evaluación depende del conocimiento que los docentes posean para poder llevar a cabo los objetivos y aprendizajes esperados, mediante instrumentos válidos y confiables, que ayuden a reorientar la enseñanza*. Esto hace entonces válida la idea de que una buena educación superior otorga a estos docentes los conocimientos necesarios para evaluar siempre lo más certero posible.

En cuanto a la categoría de Cultura Docente Institucional, entendida como *todas aquellas actividades propias de la labor docente desde los resultados y procesos de aprendizaje de los alumnos hasta el propio currículo (en sus distintos niveles de concreción) la práctica docente, los centros, el sistema educativo en su conjunto, entre otros*, con sus correspondientes subcategorías (cultura docentes institucional general y cultura docente institucional evaluativa) se puede concluir que, la cultura que se desarrolla en estos establecimientos por cada uno de los docentes seleccionados se encuentra muy reglamentada, situación que es considerada positiva, ya que ordena de mejor manera todas aquellas tareas que implica la labor docente, especialmente aquellas referidas al proceso evaluativo, debido a que se puede establecer con mayor claridad el margen que debe existir entre lo cualitativo (proceso) y lo cuantitativo (nota). Por lo tanto esto demuestra la segunda premisa que planteó esta investigación *“la evaluación permite a los docentes mantener un equilibrio entre lo cuantitativo y lo cualitativo”*.

En la categoría de Creencias Pedagógicas, entendida como *todos aquellos aspectos profesionales propios y generales de los docentes en torno al quehacer del proceso de enseñanza aprendizaje*, se aprecia con claridad en la interpretación de los discursos de los informantes que existen determinadas creencias bajo el desarrollo cotidiano de la evaluación en los establecimientos analizados, situación que ha ido evolucionando gracias al trabajo en equipo realizado constantemente por los docentes como por aquellas personas que dirigen las unidades educativas, gracias al conocimiento que existe en torno al tema y a la experiencia que cada uno de los involucrados ha ido adquiriendo con el transcurso de los años.

Por lo tanto, desde la perspectiva de los elementos constitutivos de la acción docente se puede concluir que la práctica pedagógica evaluativa se ejecuta acorde a las necesidades actuales del sistema educativo, en donde los docentes entienden la importancia de este proceso, realizándolo de manera integral o auténtica, ya que constituye parte natural del aprendizaje, en donde se utilizan múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro de la sala de clases.

Esto significa entonces que los docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación parten de la base que la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio alumno y de sus pares, constituye un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación del significado, lo que permite que la evaluación contribuya a regular el proceso de aprendizaje; es decir, permita comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones y, en consecuencia, le ofrece al profesor y al equipo docente la oportunidad de visualizar y reflexionar sobre el impacto de sus propias prácticas pedagógicas, todo lo cual redundará, especialmente, en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes construidos por los alumnos.

Por lo que es fundamental reconocer que existen exigencias curriculares, que se centran en la adquisición de conocimientos, en donde queda de forma explícita que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje, mediante la obtención de todas las ventajas posibles en su aplicación de carácter continuo y formativo (Casanova; 1995:121). Es decir, se convierte así en una evaluación integral, ya que busca una valoración cualitativa, sistemática y permanente del estudiante en su totalidad (Estévez; 1997:45).

Por lo tanto, en la práctica pedagógica los docentes deben analizar y valorar a la evaluación como un proceso, donde tanto sus momentos como sus elementos son fundamentales para tomar decisiones oportunas, que permiten calificar y mejorar la totalidad del sistema educativo, reconociendo así que el profesor es un profesional responsable y autónomo, capaz de

participar activa e intensamente en la evaluación de su propia función docente (Rosales; 1997: 132), demostrando de esta forma que existe un verdadero compromiso por ir mejorando cada vez más el ejercicio de la profesión.

En síntesis, la práctica pedagógica de docentes entorno a la evaluación presenta un escenario en evolución, que se ha ido complementando a lo largo de los años con los respectivos avances que la Reforma Educacional ha ido entregando. Avances que se ven reflejados en el quehacer del aula, que los docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación realizan cotidianamente con sus estudiantes.

II.- Proyecciones y futuras investigaciones

Una vez desvelada la práctica pedagógica evaluativa de docentes del subsector de Lengua Castellana y Comunicación, es posible proyectar esta investigación desde dos áreas:

1.- Investigación en el campo educativo.

Las futuras investigaciones realizadas en esta área se orientan en el campo de las ciencias pedagógicas, específicamente en el ámbito de la evaluación, para generar programas de formación continua que consoliden la labor educativa desde los equipos directivos de los establecimientos como de sus docentes, para entregar un asesoramiento y perfeccionamiento oportuno, que permita un desarrollo de la acción educativa cada vez más fortalecido.

2.- Investigación en el campo de la formación inicial.

En este campo las proyecciones de investigación deben enmarcarse en incorporar asignaturas de evaluación que sea más prácticas, sin dejar de lado lo teórico, en donde los futuros pedagogos pueden llegar con una base de preparación óptima para enfrentar las exigencias que demanda el mercado y el mundo laboral en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

I.- Libros

- AHUMADA, P. (1983). Principios y procedimientos de evaluación educacional (1ª Edición). Valparaíso. Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- AHUMADA, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Cap. 1. (1ª Edición). Valparaíso, Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- ARANCIBIA, V. (2000). Manual de psicología educacional. (1ª Edición). Santiago, Chile. Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- BAEZA, M. (2002). De las metodologías cualitativas en investigación científico-social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. Concepción, Chile. Ediciones Universidad de Concepción. Vicerrectoría Académica, Dirección de Docencia.
- CANALES, M. (2006). Metodologías de Investigación Social. Introducción a los Oficios. (1ª Edición). Santiago, Chile. Editorial LOM.
- CASANOVA, M. (1995). Manual de evaluación educativa. Madrid, España. Editorial La Muralla.
- CASTRO, F., CORREA, M., y LIRA, H. (2004). Currículum y evaluación: texto guía. Chillán: CIDCIE.
- CASTRO, F., CORREA, M., y LIRA, H. (2006). Currículum y evaluación educacional. (1ª Edición). Chillán, Chile. Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- COX, C. y GYSLING, J. (1990). La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987. Santiago, Chile: CIDE.
- DA SILVA, T. (1995). Escuela, conocimiento y currículum. (1ª Edición). Buenos Aires, Argentina. Editorial Miño Dávila.
- DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO.
- ESTÉVEZ, C. (1997). ¿Qué significa evaluar? Cap. 1 En: Evaluación integral de los procesos. Una experiencia construida desde el y en el aula. Bogotá, Colombia. Magisterio.
- FARIÑA, I. (1975). Evaluación 1: Orientaciones para evaluar el rendimiento escolar. (1ª Edición). Santiago, Chile. Ediciones del Centro de Perfeccionamiento, Experimentaciones e investigaciones Pedagógicas. Organización de los Estados Americanos.
- GARCÍA, H. (1999). La Reforma educacional Chilena. Madrid, España. Editorial Popular.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (2000). Bases pedagógicas de la evaluación. Madrid España. Editorial Síntesis.
- IBERNÓN, F. (1996). La Formación del profesorado: formar para innovar. (1ª Edición). Argentina. Editorial Magisterio de Río de la Plata.

- LAFOURCADE, P. (1973). Evaluación de los aprendizajes. Buenos Aires, Argentina. Editorial Kapelusz, S.A.
- MEZA, O. (1991). Evaluación Educativa. Manual para Educadores. (2ª Edición). Santiago, Chile. Edición Corregida de la Pontificia Universidad Católica de Chile”.
- PÉREZ, J. (1989). Diagnóstico, Evaluación y toma de decisiones. Serie: Tratado de educación personalizada. Madrid, España. Editorial Rialp, S.A.
- ROSALES, C. (1989). La evaluación como reflexión. (2º Edición). Cap. 3 En: Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid, España. Editorial Nancea, S.A.
- RUIZ, J. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao. Editorial Deusto.
- SANTOS GUERRA, M. (1995). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Madrid, España. Editorial Aljibe. Málaga.
- SANTOS GUERRA, M. (1998). Evaluar es comprender. Argentina. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- SHÖN, D. (1998). El profesional reflexivo. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- TYLER, R. (1973). Principios básicos del Curriculum. Buenos Aires, Argentina. Editorial Troquel.
- VASILACHIS DE GIALDINA, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. (1ª Edición). Barcelona, España. Editorial Gedisa S. A.
- VILLAFANÑA, R. (1999). Enfrentando la Reforma Educativa: evaluación educativa una orientación para el docente. Santiago, Chile. Centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas.
- WILSON, J. (1992). Temas de Educación. (1ª Edición). Barcelona, España. Editorial Paidós.

II.- Revistas

- BORDAS M. (2001). Revista española de pedagogía. Año LIX. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona.

III.- Documentos

- ÁVALOS, B. (2003). La formación Docente Inicial en Chile. Santiago, Chile.
- CISTERNA, F. (2007). Evaluación educativa. Elementos Fundamentales para su aplicación en el aula. Chillán, Chile. Facultad de Educación y Humanidades. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad del Bío-Bío.

- MINEDUC (2000). Programa de fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes. Santiago, Chile. División de Educación Superior.
- MINEDUC (2003). Marco para la buena enseñanza. (1º Edición). Santiago, Chile. CPEIP.
- MINEDUC (2005). Anexo 1: Diez principios para la evaluación de los aprendizajes. Santiago, Chile. En: Unidad de Currículum y Evaluación.
- ELOLA, N. (2000). Evaluación Educativa: Una aproximación conceptual. Buenos Aires. Argentina.

IV.- INTERNET

- AEDO, C. (2000). Educación en Chile: Evaluación y Recomendaciones de Política [en línea] Santiago. Chile. Recuperado el 8 de julio de 2000 en, <http://www.economia.uahurtado.cl/pdf/publicaciones/inv125.pdf>
- Compromiso por la Calidad de la Formación Inicial Docente en Chile. Formación inicial de docentes, que se ha analizado en el presente encuentro, y del cual se derivan los principales desafíos para orientar [en línea] Santiago. Chile. Recuperado el 7 de octubre de 2005 en, http://www.umce.cl/enlinea/noticias/documento_compromiso.pdf
- Compromiso por la calidad de la formación inicial docente en Chile. Nómina de autoridades que firman el compromiso por la calidad de la. formación inicial docente en Chile [en línea] Santiago. Chile. Recuperado el 7 de octubre de 2005 en, http://www.umce.cl/enlinea/noticias/documento_compromiso.pdf
- COX, C. (2008). Profesores y Desafío País: Formación Inicial. Seminario 'El Valor del Profesor'. Fundación Arauco [en línea] Concepción. Chile. Recuperado el 2 de diciembre 2008 en,
http://www.arauco.cl/file/file_1428_4%20final.fund.arauco.3.12.08.pdf
- LATORRE, M. (2008). Formación inicial de profesores: una apuesta para enfrentar los nuevos desafíos [en línea] Santiago. Chile. Recuperado el 14 de agosto de 2008 en, http://www.uahurtado.cl/mailling/cuadernos_educacion_7/pdf/formacion-inicial.pdf
- NÚÑEZ, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. [en línea] Santiago. Chile. Recuperado el 08 de marzo 2004 en,
http://www.biblioteca.mineduc.cl/documento/433_Historia_formacion_inicial3.doc
- Programa INICIA para la Formación Inicial Docente (Programa para la Formación Inicial Docente) tiene como propósito lograr una transformación profunda de las instituciones, currículos y prácticas [en línea] Santiago. Chile. Recuperado el 30 de septiembre de 2008 en,
http://www.educación2020.cl/documentos/resumen_ejecutivo_programa_inicia2008.pdf

➤ **ANEXOS**

Anexo N° 1

Técnica: Entrevista Semiestructurada

Instrumento: Pauta Temática de Entrevista

Entrevista N°	
Establecimiento	
Docente	
Fecha	
Hora de inicio	
Hora de término	

Categorías	Temas	Comentarios de la investigadora
Criterios Evaluativos	a) Función de la evaluación b) Agentes evaluativos c) Cobertura evaluativa	
Procedimientos Evaluativos	a) Instrumentos Evaluativos b) Escalas, puntaje y notas c) Pautas de corrección	
Formación Inicial Profesional	a) Formación Inicial Profesional General b) Formación Inicial Profesional Evaluativa	
Cultura Docente Institucional	a) Cultura Docente Institucional General b) Cultura Docente Institucional Evaluativa	

Creencias Personales	a) Creencias Generales	Personales
	b) Creencias Evaluativas	Personales

Anexo N° 2

Malla Temática

1.- CRITERIOS EVALUATIVOS	
Subcategoría 1.1.- Función de la Evaluación	
Informante 1	<p>“Uno tiene primero que observar a los chicos (...) ya que en el trabajo mismo en la actividad que están realizando (...) yo creo que primero es sumativa (...)”</p> <p>“Una vez que uno tiene claro la película cierto (...) así como profesora y los chicos están preparados como rendir una buena prueba (...) ya se les va a hacer como una evaluación con nota (...)”</p>
Informante 2	<p>“Hay de todos (...) hay formativas (...) sumativas (...) usamos de todo (...) distintas formas (...) según los objetivos (...) y los contenidos (...)”</p>
Informante 3	<p>“Son varios los tipos de evaluación que uno va haciendo (...) va de acuerdo a lo que va revisando (...) y de acuerdo a lo que uno va haciendo con el curso que está (...) y de acuerdo a los objetivos que uno quiere lograr (...)”</p>
Informante 4	<p>“Trato de usar todo porque me sirven mucho (...)”</p>
Informante 5	<p>“Bueno en las clases son formativas (...)”</p> <p>“(...) Evaluó el trabajo que ellos realizaron sumativamente porque se necesita poner la nota en el libro (...)”</p>
Informante 6	<p>“Aquí el colegio tiene estipulado evaluación diagnóstica (...) y sumativa y formativa también (...) de las tres (...)”</p>
Informante 7	<p>“En el área de lenguaje se utilizan todos los tipos de evaluación (...)”</p>
Informante 8	<p>“Entonces diferentes tipos (...)”</p>
Informante 9	<p>“La medición (...) o sea lo sumativo (...) la evaluación sumativa y la formativa también (...)”</p>

1.- CRITERIOS EVALUATIVOS	
Subcategoría 1.2.- Agentes Evaluativos	
Informante 1	<p>“Que se autoevalúen y hagan una evaluación de los compañeros (...)”</p> <p>“Autoevaluación y coevaluación (...) y luego heteroevaluación (...)”</p>
Informante 2	<p>“Autoevaluación (...) evaluación directa (...)”</p>
Informante 3	<p>“Creo que las tres son importantes (...)”</p>
Informante 4	<p>“La coevaluación y la autoevaluación (...) que de acuerdo a la reforma y a las actuales formas de evaluar (...) las encuentro super entretenidas (...) porque los chiquillos van poniendo sus propias pautas y se van dando cuenta qué es lo que tienen que aprender (...)”</p> <p>“Me gusta mucho la coevaluación (...) y no cuesta nada hacerles una pautita chiquitita de evaluación (...) donde ellos vayan viendo si cumplen o no con los objetivos de la clase (...)”</p>
Informante 5	<p>“Uno va jugando con varios tipos de evaluación (...)”</p> <p>“La más usada es la heteroevaluación y la coevaluación (...)”</p>
Informante 6	<p>“Se les hacen diferentes tipos de evaluaciones (...)”</p> <p>“Las más comunes (...) la autoevaluación (...) la coevaluación dependiendo también del tipo de trabajos (...)”</p>
Informante 7	<p>“La autoevaluación (...) que es la que los alumnos se hacen de acuerdo a cómo ellos consideran su trabajo individual (...) y la coevaluación (...) que es la evaluación de sus pares (...)”</p> <p>“Los que somos más antiguos (...) trabajamos más o menos de forma coordinada donde todos trabajamos la coevaluación en distintos momentos (...) y la autoevaluación también (...)”</p> <p>“En una evaluación yo mezclo varias cosas por ejemplo (...) ellos se autoevalúan pero a la vez yo hago mi evaluación personal (...)”</p>
Informante 8	<p>“Depende también del contenido (...)”</p>
Informante 9	<p>“La heteroevaluación junto con la autoevaluación (...) coevaluación (...) nosotros la trabajamos de manera permanente (...)”</p>

1.- CRITERIOS EVALUATIVOS	
Subcategoría 1.3.- Cobertura Evaluativa	
Informante 1	“A mí me gusta que los chiquillos sepan (...) lo que yo les voy a evaluar (...) no me agrada que ellos después digan la señorita esto no lo pasó (...)”
Informante 2	“(...) Que los mismos chicos se sale un ítem que nosotros no lo hemos pasado (...) te lo van a decir inmediatamente (...)” “Absolutamente es de la materia que se pasó durante el mes (...) se hace una evaluación al final de cada mes (...)”
Informante 3	“Es totalmente transparente (...) si yo le digo a y b (...) mira que puede que entre más a que b (...) pero yo les dije que entraba a y b (...)”
Informante 4	“(...) Por supuesto y qué sentido tendría uno de pillarlo (...)”
Informante 5	“Mientras yo no vea la unidad yo no los puedo evaluar (...) según mi punto de vista (...)”
Informante 6	“No le oculto nada ala alumno (...) en el momento de la prueba el alumno sabe que hoy día tiene prueba de estos contenidos y que se va a evaluar de esta manera porque antes de la prueba yo le explico por ejemplo como va a ser la prueba (...)”
Informante 7	“Pero de hecho cuando empieza la unidad (...) ya les va diciendo esto (...) va entrar en la prueba que se va a realizar a fin de mes (...) o en quince días más (...) y ellos tienen claro cuáles son los contenidos que van a entrar en la prueba (...)”
Informante 8	“Los chiquillos tienen la experiencia para la prueba (...)”
Informante 9	“Trato de darlas con tres semanas de anticipación (...)”

2.- PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS	
Subcategoría 2.1.- Instrumentos Evaluativos	
Informante 1	<p>“Comencemos por la prueba de diagnóstico (...) después hacemos cada uno por supuesto sus pruebas de acuerdo al avance que tenemos (...)”</p> <p>“Al término del semestre poquito antes hacemos una prueba de nivel donde revisamos todos los contenidos (...)”</p> <p>“Los controles de lectura son uno mensual (...)”</p>
Informante 2	<p>“Controles de lectura (...) preguntas y respuestas diarias (...) y la observación directa (...)”</p> <p>“Una prueba de nivel (...) son para todos iguales (...)”</p>
Informante 3	<p>“Te puedo contar algunas de las cosas que yo te aplico normalmente (...) interrogaciones orales (...) exposiciones (...) trabajos (...) talleres en clase (...) las disertaciones es lo menos que hago porque los chicos se demoran más (...)”</p> <p>“Pruebas y sobretodo me gustan mucho las cosas de comprensión de lectura y de desarrollo (...) eso me gusta trabajarlo porque creo que los chicos padecen de falta de escribir mucho (...)”</p> <p>“Por eso te puedo contar que se trabaja con una diversidad de cosas (...) pero principalmente me gustan mucho los talleres (...) que son progresivos (...)”</p>
Informante 4	<p>“Hago preguntas más fáciles y más difíciles (...)”</p> <p>“Siempre preparo las pruebas tipo Simce (...) para los niños que van a dar el Simce (...) para que se acostumbren a ese tipo de preguntas (...) tipos PSU con la pregunta y con la alternativa (...) con algunos de aplicación (...) otras de conocimiento (...)”</p>
Informante 5	<p>“Controles de lectura yo hago mensual (...) y lo hago con alternativas y preguntas de desarrollo que son necesarias para el pensamiento (...) yo hago preguntas sobre el nivel taxonómico (...)”</p> <p>“(...) Son las pruebas estandarizadas de acá del liceo (...) esas pruebas deben tener mínimo diez de alternativas con dos puntos cada una (...) mínimo ocho o siete de desarrollo (...) no recuerdo bien y tenemos que hacerle una pregunta en comprensión obligatoria y de matemática (...) que es lo que más me cuesta a mí (...)”</p>
Informante 6	<p>“En el establecimiento tenemos una evaluación de prueba estándar a fin de año (...) entonces se fijan a comienzo de año cuáles son los contenidos a evaluar (...)”</p> <p>“Comúnmente como te decía los controles de lectura (...) la prueba sumativa a nivel de contenido (...) incorporamos mucho los ítems de PSU (...) tipo Simce (...) de desarrollo (...)”</p>
Informante 7	<p>“Creo que todos (...) lo que más uso son pruebas (...) nosotros evaluamos dependiendo del curso pero se trata de que sea la mayoría (...) igual (...) un libro mensual (...) una novela (...) textos dramáticos (...) cuentos (...) y se evalúa una vez al mes (...) en la mayoría de los cursos (...) y ya esa es una evaluación (...) hay exposiciones orales (...) trabajos de investigación (...)”</p>

	<p>“Objetivas y de desarrollo (...) alternativas (...) términos pareados y desarrollo (...)”</p> <p>“Generalmente haría desarrollo porque lamentablemente el lenguaje tiene que preocuparse de la redacción (...) ortografía (...) entonces todo eso no lo podemos revisar sino es en pruebas de desarrollo (...) además que son ahí donde yo evalúo si el alumno sabe o no sabe (...)”</p>
Informante 8	<p>“Se hacen pocas pruebas (...)”</p> <p>“Están las pruebas estandarizadas a final de año (...) yo en forma personal hago pocas pruebas de materia (...) ya que la materia se va trabajando a través de análisis en clases (...)”</p> <p>“Las pruebas de desarrollo que utilicé para los controles de lectura (...) están los trabajos en clases que generalmente se tratan de análisis de textos (...)”</p> <p>“Trabajos domiciliarios que se hacen y que generalmente son remediales (...)”</p> <p>“En la prueba estándar que es la que hacemos a final de año hay de todos los ítems (...) ahí hay selección múltiple (...) verdadero y falso (...) desarrollo (...) también de creación de textos (...) ahí ocupamos como toda la variedad (...)”</p>
Informante 9	<p>“Tiene que ver con los controles de lectura de manera permanente (...) que son mensuales (...) pruebas (...) pruebas formativas (...) disertaciones (...)”</p> <p>“Me gustan mucho las interrogaciones orales (...)”</p>

2.- PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS	
Subcategoría 2.2.- Escalas, puntajes y notas	
Informante 1	<p>“Sí con el 60% (...) nosotros tratamos de que no baje (...) de que no se baje sino que se mantenga (...) ahora si es que vemos que es un poquito difícil para los chiquillos le damos la oportunidad de que ellos mejoren su nota (...)”</p> <p>“Con el puntaje de cada ítem bien transparente (...) cada pregunta lo que vale cierto (...) y con un total por ejemplo de 60 puntos y cosas así (...)”</p> <p>“El 1.0 existe y el 7.0 también (...)”</p>
Informante 2	<p>“Empezamos con un 60% (...) depende de los cursos (...) aquí se exige el 60 % (...) pero hay cursos que el 50% es en realidad (...)”</p>
Informante 3	<p>“Cada pregunta trae las partes de cuánto vale tal cosa (...) entonces viene predeterminado (...)”</p> <p>“Generalmente uno le exige alrededor de un 60% (...) pero eso depende de varios factores (...)”</p>
Informante 4	<p>“Todo como equilibradito (...) un 60% (...) se puede cambiar (...) pero nunca lo hago (...) no tengo necesidad (...) ni lo subo ni lo bajo (...) lo mantengo (...)”</p>
Informante 5	<p>“A nosotros acá en el Instituto nos piden una nota mensual (...)”</p> <p>“Hay un porcentaje de 60% de exigencia y yo los controles de lectura los hago al 50% (...)”</p>
Informante 6	<p>“Sí (...) una pauta ya a nivel de (...) 60 % (...) en realidad es la exigencia (...)”</p>
Informante 7	<p>“Seis o siete notas porque tenemos siete horas de clase (...)”</p>
Informante 8	<p>“Todos los semestres tenemos una nota extra (...) esa nota extra puede ser por interrogación (...) puede ser por otros trabajos extras que uno dé o por otra cosa que elija el profesor (...) entonces en cada semestre el profesor que quiere tiene una nota extra (...)”</p> <p>“Hay una nota que sale del taller de PSU que va a lenguaje (...)”</p> <p>“La cantidad de notas de lenguaje es un mínimo de cuatro (...) pero no hay un máximo (...) esas notas salen de donde el profesor estime conveniente (...) ya sean trabajos (...) pruebas (...) controles de lectura (...)”</p>
Informante 9	<p>“Sí (...) el 60% (...)”</p>

2.- PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS	
Subcategoría 2.3.- Pautas de Corrección	
Informante 1	<p>“Ellos conocen de una forma como les evaluó las preguntas (...)”</p> <p>“Por ejemplo le doy supongamos tres puntos a cada uno y le hago unas doce preguntas como para que ellos tengan la oportunidad de subir sus notas (...)”</p>
Informante 2	<p>“Tenemos una pauta de corrección aquí en el colegio (...) una pauta de corrección de corrección que va desde la pregunta N° 35 a la 100 (...) tenemos una pauta (...)”</p>
Informante 3	<p>“Se usa una pauta de cotejo y uno la entrega y le dice mira hijo te voy a evaluar esto y esto otro (...)”</p> <p>“Uno tiene que tenerlas (...) uno tiene sus pautas (...) mira yo creo que cuando uno está haciendo el documento (...) cuando está haciendo la prueba (...) o cuando está haciendo la interrogación (...) ya (...) tú tienes que pensar (...) no puedes pensar en un documento aislado (...)”</p> <p>“La corrección es parte de la evaluación (...)”</p>
Informante 4	<p>“Las tengo listas (...) las tengo (...) la verdad es que tengo gracias a dios todas mis pautas (...) yo lo que hago (...) las voy perfeccionando (...)”</p>
Informante 5	<p>“Se utilizan hartas pautas o rúbricas (...)”</p> <p>“Nosotros tenemos muy claro que el alumno conozca las pautas (...)”</p> <p>“Como va a ser evaluado (...) eso me gusta a mí (...) que el alumno reclama sus derechos (...) y dice: y está nota de dónde salió (...)”</p> <p>“Yo me demoro mínimo una hora en preparar una pauta (...)”</p>
Informante 6	<p>“Hay una pauta establecida la cual trabajo (...) también los alumnos la conocen y saben (...)”</p> <p>“Ellos la manejan y la piden prestada cuando en otras asignaturas se han sacado 24 puntos de 30 y tantos (...) entonces ellos piden la pauta prestada para poder revisarla y ver cuanto se van a sacar (...)”</p>
Informante 7	<p>“Nosotros tenemos pautas (...) o sea los diferentes criterios (...) que son los que se van a evaluar y esos se dan a conocer en el momento que se da el trabajo (...)”</p> <p>“(...) Desde el momento que yo hago la prueba (...) creo inmediatamente la pauta (...)”</p>
Informante 8	<p>“Generalmente en cuanto son pruebas escritas yo si tengo mi pauta de evaluación (...) pero es una pauta personal (...) no la comparto por ejemplo con el resto del equipo de lenguaje (...)”</p> <p>“(...) Yo hago mi propia pauta de evaluación y la hago junto con hacer la prueba (...)”</p> <p>“Cada profesor tiene su método específico (...)”</p>
Informante 9	<p>“Evaluamos en base a una pauta consensuada (...) nuestro trabajo es en equipo (...) así que todos trabajamos de la misma manera (...)”</p>

3.- FORMACIÓN INICIAL	
Subcategoría 3.1.- Formación Inicial Profesional General	
Informante 1	“Tuve excelentes profesores por supuesto siempre les entendí de forma bien clara todo lo que me explicaban aunque (...) había asignaturas super difíciles (...)”
Informante 2	“Van a ser 30 años (...) cuando llegué a este colegio (...) yo venía de un colegio de Santiago (...) claro la UTP nos exigía (...) pero aquí son más exigentes (...) aquí está más ordenado (...)”
Informante 3	“Tuve unas prácticas docentes donde la profesora se colocaba atrás (...) tuve un apoyo muy bueno (...)” “Yo siento bien mis preparación (...)”
Informante 4	“Como te digo yo ahora estudiando (...) en ese tiempo y ahora con lo de la reforma (...) con todo eso nuevo que la evaluación es un proceso (...) y se le da tanta importancia que el alumno (...) a retroalimentar y todo eso (...) yo creo que hay años luz de eso hasta ahora (...)”
Informante 5	“Yo el programa lo vine a ver en mi último año de Universidad (...) cuando estaba haciendo mi tesis y mi práctica y teníamos un ramo como una especie de colador (...)”
Informante 6	“En toda el área de formación general fue fuerte porque había una asignatura para cada aspecto de la formación (...)”
Informante 7	“No salí bien preparada (...) salí bastante débil (...)”
Informante 8	“En la pre-práctica y en la práctica de la especialidad (...) ahí habían profesores guías que nos ayudaban (...)”
Informante 9	“Creo que aquí llegué al Liceo con un 30% (...) llegué casi desnuda a la sala de clases (...)”

3.- FORMACIÓN INICIAL	
Subcategoría 3.2.- Formación Inicial Profesional Evaluativa	
Informante 1	<p>“Mira en realidad la asignatura de evaluación no estaba (...)”</p> <p>“Siempre tuve cuidado en conocer buenos instrumentos de evaluación para no equivocarme tanto (...)”</p>
Informante 2	<p>“Ha ido cambiando (...) cuando yo recién inicié (...) tú hacías las pruebas con siete preguntas (...) te fijas (...) se evaluaba (...) después yo encuentro que se ordenó la parte evaluativa (...)”</p>
Informante 3	<p>“Día a día (...) no sé (...) si el conocimiento es evolutivo (...) día a día uno aprende (...)”</p>
Informante 4	<p>“Creo que es ahí donde se aprende realmente (...) lo otro es teoría (...) aunque uno haga la práctica ya y se aprueba cuando te evaluaron en la práctica no (...) es aquí donde uno aprende (...)”</p> <p>“Tengo mi banco de pruebas y al aplicarlas uno se va dando cuentas de lo que pasa y (...) las va mejorando (...) la idea es siempre mejorar (...)”</p>
Informante 5	<p>“Al final tú aprendes en la práctica honestamente (...) claro la teoría te queda porque existe la habilidad (...)”</p>
Informante 6	<p>“Fíjate que yo llevo trabajando y en 25 años no he tenido problemas con alumnos (...) con apoderados (...) gracias a dios (...) con la directora (...) con la directora (...) no con colegas (...) no he tenido ningún tipo de problemas (...)”</p>
Informante 7	<p>“(...) Yo me sentí muy débil (...) cuando recién (...) ahora uno con el tiempo (...) la experiencia en este tipo de cosas va mejorando (...)”</p> <p>“A mí me enseñaron un solo tipo de evaluación (...)”</p>
Informante 8	<p>“Uno va aprendiendo con el curso de los años (...) incluso con otros colegas de otros subsectores (...) o con las cosas que a uno le van resultando (...)”</p> <p>“En los mismos consejos de profesores (...) los mismos GPT (...) uno va poniendo en común los tipos de evaluación (...) así como también los tipos de entrega de contenidos (...) y uno siempre va aprendiendo cosas nuevas (...) incluso con los mismos chiquillos uno aprende (...)”</p>
Informante 9	<p>“Se supone que todos deberíamos estar preocupados de manera permanente en tratar de ir perfeccionando (...) sin embargo el factor tiempo incide (...)”</p>

4.- CULTURA DOCENTE INSTITUCIONAL	
Subcategoría 4.1.- Cultura Docente Institucional General	
Informante 1	<p>“Sí (...) nosotros tenemos un reglamento que recibimos a comienzo de año (...) tanto el de convivencia como el de evaluación (...) y este explica (...) prácticamente todo (...)</p> <p>“Sí (...) hay una comisión (...) que se encarga de ir revisando aquellos artículos que considera que se pueden mejorar (...) se pueden modificar (...) y luego se expone en el consejo para ver si estamos de acuerdos todos (...)</p> <p>“Generalmente se ha ido manteniendo (...) claro (...) se ha ido mejorando pero manteniendo (...)</p>
Informante 2	<p>“Sí existe un reglamento (...)</p>
Informante 3	<p>“Mira aquí en el liceo afortunadamente existe todo (...) no siempre lo estamos trabajando pero tenemos el material y a quien recurrir (...) si nosotros no lo sabemos (...) eso es un problema particular (...) pero aquí existe todo (...).</p> <p>“Afortunadamente siendo un liceo municipalizado tenemos de todo lo que tu quieras y sino logramos más cosas es porque de repente hay un pechito de nosotros (...) como también hay problemas de la sociedad (...)</p>
Informante 4	<p>“Cada año se revisa (...) se analiza en el consejo y se le va haciendo modificaciones (...)</p> <p>“Cuando a nosotros nos toca analizar (...) decidimos mira (...) cada uno cuenta con sus experiencias y cuando uno escucha al otro (...) apoya y profundiza (...) comparte criterios (...) eso es bueno (...) además que somos ordenados ya que para todos los cursos tenemos una tablita (...)</p>
Informante 5	<p>“El jefe de UTP te guía (...) te revisa (...) a mi gracias a dios no me han encontrado nada malo (...)</p>
Informante 6	<p>“La verdad es que nosotros acá (...) en primer lugar los acuerdos que se hacen a nivel de establecimiento y después a nivel de subsector (...) entonces hay varios acuerdos que nosotros respetamos (...) aparte después de lo individual que cada uno tiene en la asignatura (...)</p>
Informante 7	<p>“Al principio cuando se fijan (...) nosotros tenemos acá en el liceo un sistema (...) tenemos que fijar una semana antes (...) incluso tenemos un registro en el libro donde ahí se fijan las evaluaciones (...) entonces ya en esa fecha uno como máximo debiera darle a conocer los contenidos (...)</p> <p>“Lo conversamos a nivel de reuniones de equipo (...) se conversan los criterios que se van a considerar para evaluar (...)</p> <p>“Hay un reglamento para 1° y 2° medio y el de 3° y 4° (...)</p> <p>“A ver el reglamento todo lo que tiene que ver con los tipos de evaluación que se pueden tomar (...) con las notas que se pueden tomar (...) con las notas que se pueden poner (...) donde por ejemplo para poner una nota mínima tiene que haber tales y tales motivos (...) y tiene que ver con tales y tales situaciones de parte del alumno para poder evaluarlo (...) o sea no se puede evaluar a un alumno con nota mínima sin tener las razones fundamentales (...) los plazos que el profesor tiene para entregar las pruebas (...) qué tipo de evaluaciones se pueden hacer y lo que tiene que ver ya a nivel general (...) cuando el alumno es aprobado (...) en qué condiciones es</p>

	reprobado (...) todo ese tipo de cosas
Informante 8	<p>“Nosotros tenemos nuestro equipo de trabajo (...) no se llaman departamentos acá sino equipos (...)”</p> <p>“Creo que una de las cosas más importantes es la evaluación por tareas o estándares (...) que es algo que no había visto en otros colegios que se llevara así tan a la práctica y tan bien hecho (...)”</p> <p>“En evaluación en particular hay un respaldo del equipo técnico (...) del Director (...) UTP (...) Orientación (...) Inspectoría General (...)”</p>
Informante 9	“Tenemos algunos detalles que no los hemos podido ver por tiempo (...)”

4.- CULTURA DOCENTE INSTITUCIONAL	
Subcategoría 4.2.- Cultura Docente Institucional Evaluativa	
Informante 1	<p>“Si hay un Jefe de UTP (...) él es un profesor que se acerca al profesor básico y medio (...) con el objeto de que (...) tú puedas de repente explicar por qué por ejemplo un curso hubo tantas notas insuficientes (...) y las buenas no (...) no te va a preguntar es solamente para que ella sepa como se lograron (...) por ejemplos los objetivos (...)”</p> <p>“Se habla con el Director y el Director conversa con el profesor (...) si es que hay un problema en evaluación (...)”</p>
Informante 2	<p>“Las formas cómo vamos a evaluar durante el año (...) la planificación (...)”</p> <p>“Lo trabajamos a nivel de consejo (...) después el GPT (...) con los apoderados y con los alumnos (...)”</p>
Informante 3	“Depende de la saturación que tengamos (...)”
Informante 4	“Sí (...) por supuesto (...) claro que hay un reglamento de evaluación (...) los alumnos lo ven a principio de año (...) en consejo (...) o del profesor jefe (...) y también uno se lo recuerda (...)”
Informante 5	“Uno puede acudir donde el Jefe de UTP (...) para que lo oriente (...)”
Informante 6	<p>“Hay un reglamento de evaluación que se cumple porque hay un encargado de evaluación también y que está recordando constantemente un mínimo de notas (...)”</p> <p>“Una misma profesora que tiene horas asignadas (...) pocas horas pero tiene horas asignadas a evaluación y lleva el control y cualquier duda ella nos aclara cualquier problema que tengamos de evaluación (...)”</p>
Informante 7	“Dentro del reglamento dice que el alumno tiene un plazo de quince días para revisar su prueba (...)”
Informante 8	“En general se trata de que las evaluaciones sean cuando hay bloques de dos horas de clases (...)”
Informante 9	“Tenemos reglamento de evaluación que es bastante completo (...)”

5.- CREENCIAS PERSONALES	
Subcategoría 5.1.- Creencias Personales Generales	
Informante 1	“Soy un poco dadivosa con la nota (...)”
Informante 2	“No de la evaluación docente porque así si que voy hablar mal (...)” “Además en el trabajo que uno realiza se ve que algunos lo valoran (...) y otros se aíslan para hacer las cosas por su cuenta (...)”
Informante 3	“Estudíé en una buena universidad (...) la Pontificia Universidad Católica (...) a mí me enseñaron principios (...)”
Informante 4	“Por supuesto que es sumamente necesario porque mediante ella tú vas viendo si realmente lograron los objetivos (...) y te da las posibilidades de retroalimentar de llenar los vacíos (...)” “Como la evaluación es un proceso debiera estar considerada dentro de la planificación (...)” “Por lo menos debería haber unas dos o tres horas para que el niño que no logró aprendizaje (...) el profesor lo reforzará (...) pero horas pagadas (...) entonces yo creo que allí habría mayor aprendizaje (...)”
Informante 5	“Pienso que está mala la educación en Chile (...) en otros colegios con 44 horas tienen máximo 30 de aula y ese tiempo restante te lo dan para investigar (...) para preparar tus pruebas (...) una pauta (...)” “El tiempo es desgastador (...) uno llega a su casa a trabajar (...) al final no tiene vida (...)” “La calidad en qué deberían hacerse las evaluaciones no es fructífera por el tiempo (...) por la calidad de vida que tiene el profesor (...)” “Lo ideal sería que la evaluación fuera formativa (...) por el interés de los alumnos (...)”
Informante 6	“Pero es que tendría que ser una opinión muy personal y no quiero cometer algún error (...) es realmente lo que yo veo cuando los chiquillos preguntan (...) cuando los colegas nos preguntan cosas que supuestamente deben ser obvias entregadas en la universidad (...) eso es lo que a mí me llama la atención (...)” “De todas maneras como el apoderado de repente no siempre se va a leer un reglamento completo uno en las reuniones de apoderados o en los consejos de curso les va constantemente recordando puntos específicos de evaluación y de ahí uno las pruebas las guarda para cualquier situación que pudiera presentarse de reclamo (...)”
Informante 7	“Aprendí que siempre yo tenía que tener las evaluaciones (...) o sea todo lo que digamos en las condiciones que yo evaluaba (...) ir anotando trabajo por trabajo (...) todos los pasos (...)”
Informante 8	“Hay cosas que se podrían mejorar (...)” “Entonces lo procedimental siempre se puede mejorar (...)”
Informante 9	“Nos cuesta bastante porque nosotros estamos trabajando de una manera que aquí la comunidad en general no lo hace (...)”

5.- CREENCIAS PERSONALES	
Subcategoría 5.2.- Creencias Personales Evaluativas	
Informante 1	<p>“Mira creo que todo en la vida tiene que ser evaluado (...)”</p> <p>“A cada rato tú estás evaluando (...) desde que recibes el curso hasta que lo entregas en 4° medio (...)”</p>
Informante 2	<p>“Me parece importante (...) porque ahí tú conoces en verdad las falencias que uno tiene como profesor (...) para poder reforzar (...) y dónde están fallando los alumnos (...)”</p>
Informante 3	<p>“A ver te cuento una cosa (...) para mi la evaluación no es pillar al alumno (...)”</p> <p>“Cuesta mucho elaborar instrumentos (...) los objetivos son medios subjetivos (...)”</p>
Informante 4	<p>“Ahora he ido aprendiendo (...) que la evaluación es un proceso (...) en cada clase uno debe ir evaluando (...) porque al final (...) de verdad los chiquillos aprenden (...)”</p>
Informante 5	<p>“Todo para mí evaluar es un juicio (...) crear un juicio de alumnos de lo que he enseñado (...) jamás yo evalué algo que no he enseñado (...) porque según ellos yo me fijo parámetros que tienen que ir con un indicador (...)”</p>
Informante 6	<p>“Es muy complicado y es necesario (...) porque de repente uno cree que por la experiencia puede ya tener un dominio (...) pero como este es un proceso que va cambiando constantemente (...)”</p> <p>“Es necesario porque hay que calificar (...) hay que calificar porque el sistema así lo indica (...) que le vamos a hacer (...) aparte que el joven adolescente funciona por nota (...) sino no estudia voluntariamente (...)”</p>
Informante 7	<p>“Es que bueno tiene que establecer primero la diferencia entre lo que es evaluación y calificación (...) ya que nosotros como profesores de repente evaluamos constantemente (...) evaluamos clase a clase las diferentes actividades que realizan los alumnos (...)”</p>
Informante 8	<p>“Porque la idea no es pillar al alumno (...) yo creo que eso se usaba mucho antes (...) los profesores antiguos como que hacen la prueba cómo pillo al alumno (...) yo creo que no (...) es cómo el alumno aprende mejor (...)”</p> <p>“Creo que el alumno nunca puede hacer una prueba cien por ciento objetiva (...) siempre va a ver un resquicio (...)”</p> <p>“Creo que siempre uno puede mejorar (...) sobretodo en evaluación siempre uno puede mejorar (...) siempre puede sacarle más partido (...)”</p>
Informante 9	<p>“Tenemos que evaluar todo lo que hacen los chicos (...) o sea las tareas y las condiciones que nosotros hemos visto en clases (...)”</p>