

Concepciones de Evaluación del Aprendizaje de Docentes Chilenos Destacados de Educación Básica

Vergara Reyes, Claudio Ernesto

Universidad Católica del Maule - Chile / evergarareyes@gmail.com

Finalizado: Talca, 2011-01-20 / Revisado: 2011-07-15 / Aceptado: 2011-09-13

Resumen

El artículo aborda los resultados de una investigación cuyo propósito fue caracterizar las concepciones acerca de la evaluación del aprendizaje de los docentes destacados pertenecientes a diferentes establecimientos de Educación Básica de la Comuna de Curicó Chile según el Sistema de Evaluación Docente (SED), evaluados el año 2007. Se aplicó una metodología de casos tomando como base categorías a priori a través de entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y análisis de documentos, para triangular la información. Los hallazgos dieron cuenta de concepciones con un rudimentario sustento teórico, con aspectos que se enmarcan bajo la línea de la evaluación para el aprendizaje, lo que es coherente con la actual reforma educativa. Asimismo, es posible señalar importantes discrepancias entre la teoría de la evaluación y la práctica evaluativa de este grupo de profesores; no obstante, se enfatiza en la esencia formativa de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: concepciones docentes, evaluación, aprendizaje, evaluación docente, docentes destacados.

Abstract

CONCEPTIONS OF LEARNING ASSESSMENT OF OUTSTANDING PRIMARY EDUCATION CHILEAN TEACHERS

The article discusses the results of an investigation whose purpose was to characterize the conceptions of learning assessment of teachers rated as the Teacher Evaluation System belonging to different institutions of basic education in the borough of Curico, assessed in 2007. We applied a methodology based on cases a priori categories, through interviews, participant observations and document analysis to triangulate information. The findings indicate a rudimentary theoretical foundation in regard to aspects of assessment for learning, which is consistent with the current educational reform. It is possible to identify major discrepancies between theory and practice of evaluative assessment of this group of teachers; however, it emphasizes the essence of formative assessment in the teaching-learning process.

Key words: teacher's conceptions, evaluation, assessment, learning, teacher evaluation.

Résumé

CONCEPTIONS DE L'ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE DES ENSEIGNANTS CHILIENS NOTABLES APPARTENANTS À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ET LE COLLÈGE

L'article discute les résultats d'une enquête dont le but était de caractériser les conceptions de l'évaluation de l'apprentissage des enseignants remarquables, évaluées en 2007 selon le Système d'Évaluation des Enseignants (SED), et qui appartiennent à différents établissements d'enseignement élémentaire et de premier cycle du seconde degré dans la communauté de Curico. La méthodologie utilisée a été l'étude des cas, basée sur des catégories a priori, par des interviews semi-structurés, des observations non participantes et l'analyse des documents, pour trianguler l'information. Les résultats ont montré des conceptions basées sur un fondement théorique rudimentaire, avec des aspects de l'évaluation pour l'apprentissage, ce qui est cohérent avec la réforme éducative actuelle. C'est aussi possible d'établir des différences significatives entre la théorie et la pratique de l'évaluation chez ce groupe d'enseignants. Cependant, ils mettent l'accent sur l'essence formative de l'évaluation dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Mots-clés: conceptions pédagogiques, l'évaluation, l'apprentissage, l'évaluation des enseignants, les enseignants ont évalué.

1. Introducción

En el estudio se abordan las concepciones que poseen profesores y profesoras con desempeño destacado en torno a la evaluación del aprendizaje escolar, debido al papel que desempeña en el logro de una educación de calidad. Son los docentes los agentes responsables de validar los diversos logros de los estudiantes y orientar el proceso de evaluación para su aprendizaje, resaltando su naturaleza formativa. Tal reconocimiento implica una nueva cultura evaluativa que se traduce en prácticas que promueven el conocimiento y la comprensión de los distintos estilos, formas y ritmos de aprendizaje. De allí la urgencia por conocer en profundidad las concepciones de docentes de aula con certificación de desempeño según el Sistema Nacional de Evaluación Docente (SNED) y comprender la manera en que ellos conciben la evaluación y la forma de implementarla en el aula, todo ello con la finalidad de analizar aquellas áreas claves de una formación del profesorado acorde con las demandas de una educación de calidad.

Se espera que a través del presente trabajo haya un acercamiento a la temática de la evaluación educativa, específicamente a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes que estimule la reflexión, que constituya un aporte significativo al campo educativo y que abra nuevas ventanas de investigación.

2. Referentes teóricos

Según el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008), la evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes. Es así como la actual Reforma Educativa, implementada en Chile a partir de los años noventa, contempla el desarrollo profesional como uno de los cuatro pilares para lograr una educación de calidad, mediante el desarrollo de programas de mejoramiento e innovación pedagógica, poniendo énfasis en la preparación tanto de los profesores en formación como aquellos que están en ejercicio activo (Bravo, Falck, González, Manzi y Peirano, 2008). Bajo este escenario, se ponen en marcha diferentes programas de evaluación docente administrados por el Ministerio de Educación, que

buscan evaluar el desempeño de los profesores en el aula, tanto en forma individual como colectiva. El SNED es el primer programa de incentivos asociado indirectamente al desempeño de los docentes y que hace entrega de una bonificación salarial al cuerpo docente de los establecimientos educativos que presentan mejores resultados en las pruebas SIMCE y en otros indicadores complementarios por un periodo de dos años. En el caso de los programas de evaluación docente individual, se encuentra el Sistema de Evaluación Docente (SED), de carácter obligatorio para todos los docentes de establecimientos municipales cada cuatro años, y que permite conocer la distribución de niveles de desempeño, capacitar los menos competentes y, eventualmente, retirar de sus funciones a aquellos que no prosperan en sus resultados. Cabe mencionar que todos estos programas de evaluación docente individual se encuentran basados en los criterios para el desempeño docente establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) que constituye el instrumento de desempeño estándar (Bravo, et al. 2008).

En Chile un estudio a gran escala concluye que los programas de evaluación docente, basados en criterios pedagógicos y disciplinarios, permiten identificar a los docentes más efectivos entre quienes se evalúan, como es el caso del SED. Es decir, existe una estrecha relación entre los resultados del conjunto de programas de evaluación docente y los resultados de aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica (Bravo, et al. 2008).

Entonces, es posible sostener que aquellos docentes evaluados con desempeño sobresaliente son los más efectivos en aula y obtienen mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes. Motivo por el cual, se hace necesario develar sus concepciones en torno a la evaluación del aprendizaje, dada su importancia en el logro de una educación de calidad. En efecto, la evaluación es un componente transversal en el proceso educativo y está muy relacionada tanto con la enseñanza como con el aprendizaje, dándole un rol clave al enlazar ambos procesos y permitiendo transformarlos mediante la recopilación de información (Prieto y Contreras, 2008). Asimismo, cabe mencionar que las concepciones del docente determinan su

práctica pedagógica; éstas son de gran importancia debido a que constituyen las pautas de sus acciones.

El concepto de evaluación que poseen los docentes se manifiesta en todas sus tareas pedagógicas; más aún, tal concepción condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En pocas palabras, el paradigma evaluativo constituye una forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje en la escuela (Antúnez y Aranguren, 2004). Igualmente, la forma en que es realizado el acto evaluativo deja en evidencia nociones no tan sólo técnicas relativas a la evaluación, sino también significaciones de carácter psicológico, político, social y moral del profesional (Santos, 2003). Es más, la evaluación manifiesta aspectos fundamentales del docente, como los conocimientos profesionales y sus creencias y además, tiene efectos directos sobre los estudiantes y su calidad de aprendizaje. O sea, la forma de entender y de practicar la evaluación permite deducir cuáles son las teorías sobre las que ésta se sustenta.

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

los evaluados atribuyéndoles unas capacidades inamovibles que, de alguna manera, condicionan las expectativas y predisponen al fracaso o al éxito.

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

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

y determinando, en gran medida, la naturaleza de sus prácticas e incidiendo de manera crítica en los resultados de los procesos formativos.

Las prácticas evaluativas de los profesores no pueden ser consideradas imparciales, no sólo porque constituyen un reflejo de su conocimiento profesional y de sus creencias, sino porque influyen en el aprendizaje y producen efectos críticos en los estudiantes (Prieto y Contreras, 2008). La manera en que se desarrolla la evaluación es primordial al momento de reforzar un tipo de operación intelectual u otro de acuerdo con los criterios establecidos por el agente evaluador; cabe señalar que las tareas educativas poseen diferentes niveles de complejidad intelectual. Es por ello que es posible jerarquizar cada una de estas actividades según el grado de complejidad que representan para el estudiante, siendo el deber del docente disponer de distintas actividades evaluativas al servicio de las múltiples operaciones intelectuales. Conforme con esto, es posible señalar que la estructura de las tareas educativas está estrechamente relacionada con la naturaleza del fenómeno evaluador (Santos, 2003). Dado el impacto significativo que tiene la práctica de la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes, es necesario un análisis constante y permanente de la misma. La revisión de los principios que la orientan es vital para obtener evidencias concretas acerca de los aprendizajes de los estudiantes. Este continuo replanteamiento, por parte del docente, está dado por la formulación de preguntas relevantes y el análisis de los efectos producidos de cada una de las formas de evaluar desarrolladas. Todo análisis realizado debe estar ligado con la acción educativa y el concepto de aprendizaje y ha de hacerse de forma cooperativa y no solamente individualizada. Es preciso poner en tela de juicio las prácticas evaluadoras que realizan los docentes, de lo contrario, será difícil comprenderlas y transformarlas (Santos, 2003).

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

aprendizaje escolar es esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y del conjunto de competencias pedagógicas del profesional.

3. Planteamiento del problema

El estudio tuvo como objeto las concepciones en torno a la evaluación del aprendizaje de docentes destacados según el SED, con el problema expresado en la siguiente pregunta: ¿cuáles son las concepciones en torno a la evaluación del aprendizaje que poseen docentes de Educación Básica pertenecientes a establecimientos educativos de administración municipal de la comuna de Curicó evaluados con desempeño destacado según el SED en el año 2007? Asimismo, se contemplaron las siguientes preguntas para guiar la investigación: ¿cuáles son los principios teóricos que sustentan el quehacer evaluativo?, ¿qué instrumentos y criterios de evaluación utilizan?, ¿qué función(es) dan a la evaluación en el sistema escolar y en aula?, ¿para qué les sirve la evaluación y sus resultados?, ¿con qué periodicidad evalúan a sus estudiantes y qué criterio(s) fundamenta(n) dicha periodicidad?, ¿en qué momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar la evaluación?, ¿qué grado de participación tienen los alumnos en el proceso de evaluación de sus aprendizajes?, ¿quién es el principal actor encargado del proceso?

4. Metodología

Esta ha sido una investigación de tipo fenomenológico, ya que se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes; busca conocer el significado, la estructura y la esencia de una experiencia vivida por un grupo de personas en relación con un fenómeno determinado, por lo que el centro de indagación reside en la experiencia de los participantes (Salgado, 2007). Desde otra perspectiva, posee un enfoque cualitativo, en coherencia con el fenómeno de análisis, pues se orienta al estudio de fenómenos muy subjetivos que son poco comunicables, porque se trata de realidades altamente sensibles a las vivencias de las personas involucradas; tal es el caso de las concepciones de sujetos acerca de un tema específico, atingente a su quehacer laboral, como la evaluación del aprendizaje para profesores y profesoras (Mejía, 2004).

En cuanto al diseño de la investigación, es un estudio de casos, ya que busca la descripción intensa y holística de uno o más casos; por su naturaleza son particularistas debido a su interés en un fenómeno específico; son heurísticos puesto que posibilitan explicar el trasfondo de una situación concreta, o bien, desarrollar la capacidad comprensiva e interpretativa del lector, y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de información, aunque también siguen la lógica deductiva (Sandoval, 2002).

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

Un aspecto fundamental es la relación del estudio de casos con la teoría. Por un lado, comenzar la búsqueda de evidencia empírica, sin ninguna teoría preestablecida y por otro lado, establecer *a priori* un posicionamiento teórico perfectamente definido. (Ayuso y Ripoll, 2005). Esta investigación sigue una lógica deductiva, tomando como base el conocimiento de la literatura existente. Al respecto, Martínez (2006), establece que el fin principal de un estudio de casos está dado por dos opciones: testear una teoría o contribuir a generar una; la investigación diseñada para probar teoría (*theory-testing*) trata sobre la verificación y el refinamiento de los modelos o teorías existentes, mientras que la investigación

enfocada a generar teoría (*theory-generation*) trata de encontrar nuevas formas de enfocar y entender la realidad y, por tanto, proponer nuevos desarrollos conceptuales. En este estudio, el diseño consiste sobre la verificación y el refinamiento de los modelos teóricos existentes relativos a la evaluación del aprendizaje, que son claves para guiar la interpretación de los datos recabados. Dicho de otro modo, en base a la estructura teórica-conceptual referente al fenómeno de interés se definen categorías de análisis y subcategorías que son preliminares, ya que deben ser consolidadas/refutadas con el trabajo de campo. Tales categorías y subcategorías se muestran en la Tabla 1.

4.1 Selección y descripción de los casos

Para la selección de los casos el investigador establece el perfil del caso más deseable de una población (Rodríguez, Gil y García, 1996). Para este estudio el mejor caso está dado por el desempeño destacado obtenido por el docente en el SED, que representa un profesional que sobresale con respecto al resto y que contribuye a que los estudiantes logren mejores resultados de aprendizaje. Posee, además, otros atributos relacionados con el principal: que el docente lo haya sido en la comuna de Curicó y que esté en ejercicio en un establecimiento educativo reconocido oficialmente al momento de desarrollarse el estudio ubicado en dicha comuna.

Igualmente, son pertinentes los criterios señalados por Reyes y Hernández (2008): el impacto, relevancia o pertinencia; el objeto de análisis son las concepciones de docentes de Educación Básica con desempeño destacado según el SED, por lo tanto, los casos son relevantes para el estudio por sí mismos; la complejidad, los casos seleccionados son complejos porque escapan al promedio (Mineduc, s.f.) y la complejidad radica en la temática de la evaluación propiamente tal; y las consideraciones pragmáticas, que están dadas por la facilidad en el acceso a la información, por lo que se opta seleccionar todos los casos existentes en comuna de Curicó del año 2007. También, se hace mención al tiempo disponible que tiene el investigador para la interacción con cada uno de los casos, en distintos establecimientos educacionales por un periodo de tiempo prolongado.

Tabla 1
 Categorías y subcategorías apriorísticas

| Categoría | Subcategorías |
|--|--|
| Funcionalidad y/o finalidad de la evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Funcionalidad y/o finalidad en el sistema escolar • Funcionalidad y/o finalidad en el aula |
| Sistema de registro y análisis | <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias e instrumentos de evaluación • Criterios de corrección y calificación • Formas de evaluación |
| Evaluación del aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Concepto de evaluación • Actividad docente • Proceso de evaluación |
| Agente evaluador | <ul style="list-style-type: none"> • Docente evaluador • Alumno evaluador • Evaluación de pares |
| Objeto de la evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos conceptuales • Contenidos procedimentales • Contenidos actitudinales-valóricos |
| Factores que afectan el desempeño | <ul style="list-style-type: none"> • Factores relacionados al docente • Factores relacionados al alumno |
| Sistema de calificación y promoción | <ul style="list-style-type: none"> • Escala de calificación • Reglamento de evaluación • Reglamento de promoción |
| Evaluación y Reforma Educacional | <ul style="list-style-type: none"> • Relación evaluación-reforma • Relación evaluación-aprendizaje |

Fuente: Proceso de investigación

Los casos corresponden a los cuatro docentes destacados según el SED de la comuna de Curicó evaluados en el año 2007, que participan voluntariamente en el estudio. Cada uno de los casos es descrito en detalle en la Tabla 2.

Dentro de los criterios de calidad para sustentar la investigación, se toma en cuenta el enfoque de Guba y Lincoln (1989), quienes establecen criterios éticos, relacionados principalmente con los sujetos en cuanto a su aprobación de participación en la

Tabla 2
 Caracterización de los casos del estudio

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

Fuente: Proceso de investigación.

investigación y a sus declaraciones, opiniones, impresiones y significados referentes a la temática estudiada. Y criterios metodológicos, que de acuerdo con Stake (2007) se encuentran relacionados con el investigador, básicamente con el grado y tiempo de involucramiento con los casos, con el proceso de recogida de la información, particularmente en el fundamento teórico de los instrumentos diseñados y utilizados con el procedimiento de triangulación de éstos y relacionados también con la validez de la investigación, dada por el ajuste de los procedimientos propios de los estudios cualitativos, en términos del diseño metodológico.

4.2 Modelos de análisis de la evaluación escolar

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

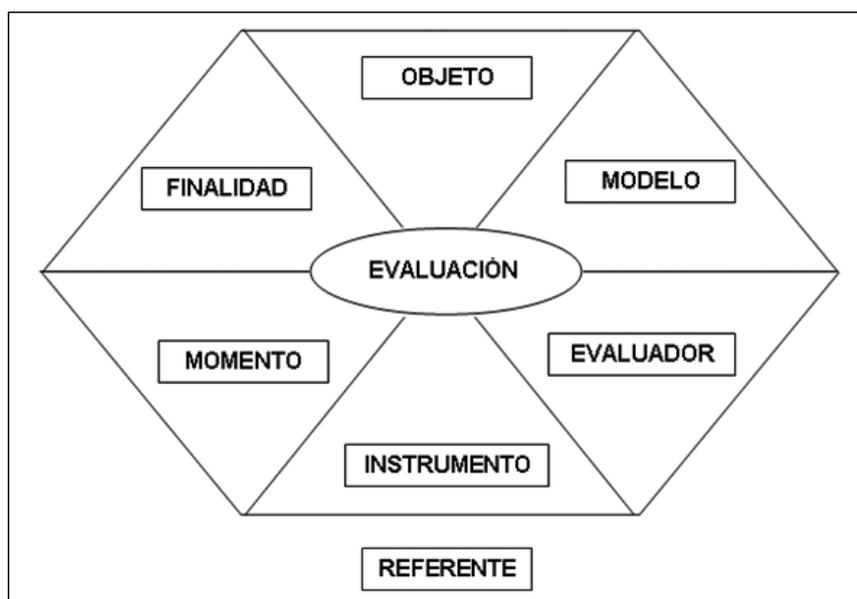
El segundo modelo es el de Bondar y Corral de Zurita (2005), quienes establecen los aspectos centrales de la evaluación en el contexto educativo, que se señalan en la Figura 2.

Y el tercer modelo es el de Nevo (1983), quien indica las dimensiones de la evaluación educativa para el proceso evaluativo que se observan en la Figura 3.

4.3 Estrategias de recolección de información

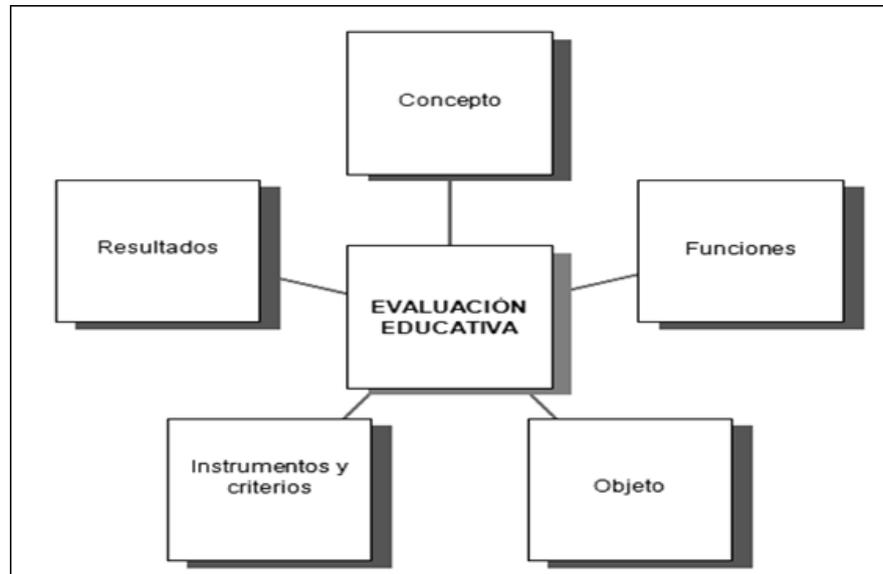
El estudio contempló la entrevista, la observación y el análisis de documentos, con sus respectivas modalidades. Acerca de los instrumentos utilizados, hay que mencionar que los elementos constituyentes de los mismos surgen del proceso de categorización apriorística en fase documental, lo que permite recabar información inicial de gran utilidad para profundizar respecto a la temática de análisis. Es por ello que se formula un número reducido de elementos, que sean amplios, generales y que admitan una interacción constructiva y fructífera entre el docente objeto de estudio y el investigador. Así, el proceso investigativo se inicia con base en las categorías que emergen del marco teórico y a partir de las cuales se construyeron los elementos básicos, tanto de las entrevistas a los docentes y las observaciones de sus prácticas, como del análisis de los instrumentos evaluativos diseñados y/o aplicados por ellos, que fueron validados mediante dos procesos básicos del ámbito cualitativo. El primero guarda relación con la información entregada por especialistas del área

Figura 1
Dimensiones de la evaluación



Fuente: Tejada, 1999.

Figura 2
Aspectos centrales de la evaluación



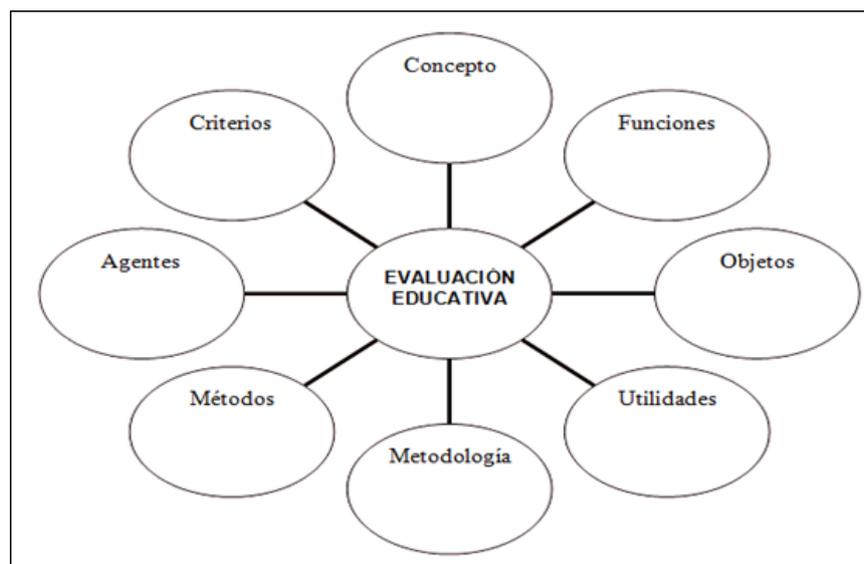
Fuente: Bondar y Corral de Zurita, 2005.

con un alto nivel de formación, quienes se refirieron al constructo de los mismos en función de la teoría que los sustentan. El segundo proceso realizado para la validación de tales elementos consistió en el pretesteo, que se llevó a cabo en el campo de observación con la colaboración de destacados profesores de aula con similares características a los docentes implicados en la investigación. Ambos procesos permitieron al investigador estar suficientemente seguro de que los elementos constitutivos de los instrumentos utilizados serían

administrados adecuadamente, lo que condujo a anticipar rangos de respuesta más cercanos y fidedignos y, en definitiva, aportar la adecuación y validez requeridas para el trabajo. Por último, cabe agregar que contribuye en gran medida a la validez y objetividad del proceso de investigación la claridad que tiene el investigador para conocer la información específica que quiere de cada docente como informante y reconocer aquellos propósitos de las preguntas que quiere hacer.

Como primera estrategia se opta por la entrevista,

Figura 3
Dimensiones de la evaluación educativa



Fuente: Nevo, 1983.

principalmente por la naturaleza de la misma, ya que es una conversación entre dos personas con objeto de establecer un proceso de comunicación y diálogo. El investigador necesita tener encuentros reiterados cara a cara en cada caso, con el objeto de comprender sus perspectivas, sus experiencias o situaciones, las cuales manifiestan con sus palabras; el investigador utiliza la entrevista con el único propósito de obtener información de los profesores acerca de la temática estudiada. Específicamente se trata de una entrevista semiestructurada o basada en directrices preestablecidas, la cual supone una serie de subtemas que son tratados por los entrevistados antes de la ejecución de la misma. Según el grado de directividad, es adecuada una entrevista dirigida, puesto que se busca la indagación de una serie de aspectos relativos a la evaluación del aprendizaje y posibilita al investigador plena libertad para plantear todo tipo de preguntas a los docentes; según el número de participantes, es adecuada la entrevista individual, la que se aplica a cada docente implicado en el estudio, y que considera varias sesiones. Y en cuanto al registro de las entrevistas, se opta por la grabación de audio. El estudio contempló la realización de cuatro entrevistas semiestructuradas a cada uno de los docentes en cuestión al interior de los establecimientos educativos, en dos sesiones por semana de 30 a 40 minutos aproximadamente. En cuanto al sistema de registro, tal como se hace mención anteriormente, se ha empleado la grabación de audio. Cada una de las entrevistas es transcrita utilizando el procesador de texto de un ordenador.

La segunda estrategia corresponde a la observación, que permite al investigador obtener la información en forma directa y complementar la entrevista. Basada en la premisa de que, para ciertos propósitos, es mejor observar lo que está sucediendo en la realidad, es una de las técnicas más utilizadas en la metodología cualitativa para el estudio de casos. Su definición varía en función del tipo de investigación, del investigador y de los objetivos que pretenda alcanzar. En este estudio se opta por una observación no participante, ya que el investigador busca registrar los hechos tal como se dan en la realidad, con cierto grado de distanciamiento con el objeto investigado. En

el estudio se utiliza el sistema de observación conocido como categorial, ya que existen categorías establecidas antes del trabajo de campo (Rodríguez et al. 1996). Tal sistema está basado en la teoría de la evaluación y en la línea de investigación sobre las concepciones de los docentes. Asimismo, las categorías contemplan comportamientos directos a partir de los cuales se infiere la concepción que domina el profesor o profesora con respecto a cada una de las dimensiones abarcadas por el sistema de categorías. En cuanto a la frecuencia de las observaciones, se realizan tres sesiones en la semana y cada una contempla un tiempo de duración correspondiente a un bloque pedagógico (90 minutos aproximadamente), durante el cual el investigador observa y registra datos de manera simultánea. Para la ejecución de las sesiones de observación, el investigador elabora de forma previa una planilla de observación con los indicadores derivados de las categorías de análisis. Sobre la forma de registro de la información recabada producto de la observación, el investigador utiliza papel y lápiz. Los resultados obtenidos son procesados mediante la comparación de los sujetos y/o situaciones objeto de estudio sobre la base de las categorías previamente establecidas al trabajo de campo, determinando coherencias y discrepancias entre los sujetos observados. La interpretación de los mismos lleva a establecer conclusiones respecto de cada una de las categorías establecidas y también es útil para contrastar o no lo declarado por ellos en la entrevista.

Como última estrategia está el análisis de documentos. Quintana y Montgomery (2006) señalan que el análisis documental puede constituirse como el punto de entrada a la investigación e incluso puede dar origen al tema o problema de investigación. Los documentos analizados por el investigador son los instrumentos de evaluación aplicados por los docentes: pruebas objetivas correspondientes a evaluaciones sumativas de la asignatura, como es el caso del profesor de matemática de segundo ciclo básico y la profesora generalista. Con respecto a esta última, se analizan pruebas de Lenguaje, Matemática y Ciencias. Para ambas profesoras especialistas en el área de la educación física se aplican pautas de observación (listas de cotejo y escalas de apreciación).

Por último, cabe mencionar que dentro del análisis de los datos se ha empleado la triangulación de técnicas en la misma perspectiva epistemológica: técnicas cualitativas de observación, entrevista y análisis de documentos. En términos concretos, el investigador compara lo declarado por los sujetos, lo observado en torno a su práctica pedagógica y los antecedentes relacionados a los instrumentos de evaluación aplicados.

5. Discusión de resultados

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

Las concepciones de los docentes acerca del proceso de evaluación global son coherentes; estos sostienen, en efecto, que se trata de una tarea estrictamente pedagógica y motivadora y manifiestan que a través de la evaluación es posible mejorar sus estrategias metodológicas.

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

Caso 2

La literatura pedagógica establece que existe una diversidad en las creencias de la comunidad docente sobre la evaluación: por un lado se piensa que constituye una carga que les impide mejorar sus clases y por otro, la consideran como una actividad permanente, obligada y de carácter administrativo que les impide ayudar a la formación de sus estudiantes en tanto que enfatiza principalmente el producto que surge de revisar sus trabajos (Prieto y Contreras, 2008).

En contraste con lo anterior, los docentes destacados señalan que la evaluación no es un obstáculo en su práctica y subrayan su finalidad formativa por sobre la exigencia administrativa, lo que está relacionado con el pensamiento de aquel grupo de profesores que concibe la evaluación como una práctica que les permite orientar el curso de sus tareas, acentuando los aspectos formativos del dicho proceso y la necesidad de abrirse hacia una mayor participación de los estudiantes. Con respecto a esto último, el grupo de docentes del estudio reconoce la importancia que tiene la participación del alumno en el proceso evaluativo, mediante la auto y coevaluación.

En mi caso, acepto con frecuencia las sugerencias y propuestas de mis estudiantes sobre el proceso de evaluación. A veces es necesario cambiar fechas, modificar instrumentos, etc.

Caso 4

Adicionalmente, señalan fomentar la capacidad en los estudiantes de valorar su propio desempeño y el de sus compañeros; tal reconocimiento por parte de los docentes destacados es coherente con lo señalado por Pérez y Sánchez (2004), que establecen la auto y coevaluación como procesos básicos del aprendizaje.

En relación con la asociación evaluación-examen, los profesores destacados distinguen que no son la única forma de evaluar el aprendizaje de los estudiantes; la evaluación debe integrar distintas estrategias e instrumentos que permitan recopilar información acerca del aprendizaje de los alumnos (Córdoba, 2006). Asimismo, los docentes indican que la evaluación debe ser parte en el proceso de enseñanza-aprendizaje y apuntan a la relación que debe existir entre las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación. Ello se halla en coherencia con el principio de integralidad señalado por el mismo autor, de acuerdo con el cual la evaluación es una parte fundamental dentro del proceso de enseñanza y, en consecuencia, debe estar vinculada con los otros componentes del currículo, como las actividades de aprendizaje. Todo ello se halla también en sintonía con lo señalado por González (2002), que concibe a la evaluación del aprendizaje como un componente funcional inseparable dentro del proceso educativo.

Con respecto a la simplificación de los juicios

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

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

Un examen, que es más estructurado, es más adecuado para estudiantes de cursos superiores. En los niveles (educativos) inferiores resultan mucho mejor las pruebas de preguntas abiertas.

Caso 3

Tal planteamiento es afín con la distinción que hace González (2000) acerca de que la evaluación se realiza en función de criterios tales como la naturaleza del objeto evaluado y las características de las personas evaluadas. No obstante, los docentes reconocen la implementación arbitraria de instrumentos en ciertas ocasiones debido a la práctica rutinaria de la evaluación. Es entonces posible establecer una clara discrepancia entre la teoría y la práctica evaluadora, lo que se encuentra en la línea de la práctica mecánica de la evaluación como un simple control de rutina. En otras palabras, en la evaluación no se realiza una reflexión teórica profunda, sino que muy rápidamente se procede a la aplicación y uso de los instrumentos de evaluación (Prieto y Contreras, 2008).

Otro de los aspectos relevantes es la marcada tendencia en la comunidad docente a identificar la

evaluación con la calificación.

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

Caso 1

En relación con este juicio es posible señalar que los docentes asocian directamente los conceptos de evaluación y calificación. Sin embargo, también se refieren a la evaluación como un juicio de valor y como un proceso de búsqueda de información, significados que están bajo los lineamientos del actual enfoque evaluativo asociado al aprendizaje (Mineduc, 2005). Cabe resaltar un estilo evaluador en el que está implícita la medición que se traduce en la calificación. Tal calificación se utiliza generalmente como una herramienta de control disciplinario del curso, lo que deja en evidencia según Ruiz (2001) el enfoque evaluación-medición, que reduce la asignación de números para la expresión del nivel de aprendizaje de los estudiantes en contra de la naturaleza formativa de la evaluación.

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

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

Caso 4

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

En lo que respecta a la evaluación diferenciada con base en necesidades educativas especiales también es posible distinguir claramente una incompatibilidad entre lo que establece la teoría

y lo que realiza el docente en el aula; tales discrepancias se deben principalmente a las condiciones disponibles para la implementación de la evaluación, como es el caso de los requisitos administrativos y el escaso tiempo disponible según lo señalado por los docentes destacados.

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

Caso 2

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

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

6. Conclusiones

En primer lugar, hay que mencionar que los principios teóricos que dan sentido al quehacer evaluativo de este grupo de profesores no están claramente definidos. A partir de los datos, no se pueden aunar las concepciones bajo un marco teórico determinado; sólo se visualizan aspectos de una evaluación formativa, en coherencia con el paradigma educativo actual, aspectos que son posibles percibir en su práctica evaluadora y que en general se fundamentan en concepciones poco claras y precisas.

No se reconoce, pues, un concepto de evaluación explícito. Sin embargo, se destaca la finalidad formativa que se le otorga dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite señalar que este grupo de profesores y profesoras destacados tiene una concepción acertada y coherente con los principios fundamentales de una evaluación para el aprendizaje, aunque con ciertas discrepancias en el ámbito técnico y práctico, particularmente en lo que se refiere a los instrumentos de evaluación diseñados y/o implementados.

En relación con las funciones y propósitos de

la evaluación, se pone énfasis en su naturaleza formativa, la cual está centrada en su contribución al desarrollo integral de los estudiantes. No obstante, la función sumativa o certificadora se hace evidente en la práctica debido a la carga administrativa que significa para el docente. Ello incide en dificultades para la retroalimentación de los resultados de las diferentes actividades evaluativas.

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

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

Referencias

- Antúnez, A. y Aranguren, C. (2004). Problemática teórico-filosófica de la evaluación en la educación básica durante las dos últimas décadas del siglo XX. *Educere*, 8(25). Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35602502.pdf> [Consulta: 2009, diciembre 03]
- Ayuso, A. y Ripoll, V. (2005). El estudio de casos como prototipo de la investigación en contabilidad de gestión desde una perspectiva cualitativa. *Revista iberoamericana de contabilidad de gestión*, 5, 131-168.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *PREAL*. Disponible: http://issuu.com/guerrerortiz/docs/como_hicieron_los_sistemas_educativos_con_mejor_des [Consulta: 2009, diciembre 01]
- Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de economía y dirección de la empresa*, 3, 123-140.
- Bondar, S. y Corral De Zurita, N. (2005). *Concepciones de los profesores en torno a la evaluación pedagógica*. Disponible: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/9-Educacion/D-012.pdf> [Consulta: 2009, enero 03].
- Bravo, D., Falck, D.; González, R.; Manzi, J. y Peirano, C. (2008). *La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile*. Disponible: http://www.microdatos.cl/docto_publicaciones/Evaluacion%20docentes_rendimiento%20escolar.pdf [Consulta: 2009, marzo 03]
- Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista iberoamérica de educación*, 38 (7). Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf> [Consulta: 2009, febrero 01]
- González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, 2(5). Disponible: http://www.sld.cu/galerias/doc/sitios/prevemi/evaluacion_aprendizaje2.doc [Consulta: 2009, junio 05]
- González, M. (2002). *La evaluación del aprendizaje*. Disponible: http://cmappublic2.ihmc.us/rid=1197697386312_1922676001_8083/evaluacion2002.pdf [Consulta: 2009, mayo 04]
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20. Disponible: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf [Consulta: 2009, marzo 02]
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 13. Disponible: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n13_2004/a15.pdf [Consulta: 2009, marzo 12].
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(1), 117-128.
- Pérez, E. y Sánchez, J. (2004). Evaluación, conocimiento y poder. *Encuentro educacional*, 11(2). Disponible: <http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php/ed/article/viewFile/3215/3102> [Consulta: 2008, diciembre 12].
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 2. Disponible: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/art15.pdf> [Consulta: 2009, febrero 01].
- Quintana, A. y Montgomery, W. (2006). *Psicología: tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.
- Reyes, P. y Hernández, A. (2008). El estudio de caso en el contexto de la crisis de la modernidad. *Cinta Moebio*, 32. Disponible: <http://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n32/art01.pdf> [Consulta: 2009, abril 03].
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Disponible: <http://www.tdx.cat/TDX-0123102-154003> [Consulta: 2009, Mayo 03]
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13 (8), 71-78.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Santos, M. (1999). 20 Paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1). Disponible: http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_met_eva/paradojas_evaluacion.pdf [Consulta: 2009, mayo 05].
- Santos, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5 (1), 69-80.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tejada, J. (1999): La evaluación: su conceptualización. En Jiménez, B. (Ed.): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis, 25-56.