



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"
E-ISSN: 1409-4703
revista@inie.ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Vergara Reyes, Claudio

CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE DOCENTES DESTACADOS DE
EDUCACIÓN BÁSICA

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 11, núm. 1, enero-abril, 2011, pp.
1-30

Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44718060011>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE DOCENTES DESTACADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

CONCEPTIONS OF EVALUATION OF THE LEARNING OF TEACHERS FEATURED OF PRIMARY EDUCATION

Claudio Vergara Reyes¹

Resumen: En el artículo se aborda la temática de la evaluación del aprendizaje y su relevancia para el proceso educativo, a partir de la perspectiva de los principales actores sociales especializados, como lo son profesoras y profesores con desempeño destacado, según el Sistema de Evaluación Docente (SED). Los tres temas centrales en torno a los cuales gira esta investigación son: concepciones de los profesores, evaluación del aprendizaje escolar y la evaluación de desempeño docente. Cada uno de estos temas fue trabajado en profundidad para dar respuesta a la pregunta problema: 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. Esto se realizó por medio de la aplicación de una metodología de casos múltiple tomando como base categorías apriorísticas, y los siguientes procedimientos de investigación: entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y análisis de documentos, para efectos de triangulación de la información. Los hallazgos dan cuenta de concepciones con un rudimentario sustento teórico, con aspectos que se enmarcan bajo la línea de la evaluación para el aprendizaje, lo cual es coherente con la actual reforma educativa. Asimismo, se señalan discrepancias entre la teoría de la evaluación y la práctica evaluativa de este grupo de profesores, enfatizando la esencia formativa de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: CONCEPCIONES DE DOCENTES, EVALUACIÓN, APRENDIZAJE, EVALUACIÓN DOCENTE, DOCENTES DESTACADOS, CHILE

Abstract: The article addresses the issue of learning assessment and its relevance to the educational process, from the perspective of the principal actors specialized, such as teachers and teachers with outstanding performance, according to the Teacher Evaluation System (TES). The three central themes around which spins this investigation are: conception of teachers, student learning assessment and evaluation of teaching performance. Each of these issues was worked in detail to address the problem question: what are the concepts related to the assessment of learning that teachers possess basic education educational establishments belonging to local government of the Commune of Curico outstanding performance evaluated according to the TES in 2007. This was done through the application of a multiple case methodology based on a priori categories, and the following research: interviews, participant observations and document analysis for purposes of triangulation of information. The findings account for a rudimentary conceptions theoretical basis, with issues that fall under the line of assessment for learning, which is consistent with the current educational reform. Also point out discrepancies between theory and practice evaluative assessment of this group of teachers, emphasizing the essence of formative assessment in the teaching-learning process.

Key words: TEACHER'S CONCEPTIONS, EVALUATION, LEARNING, TEACHER EVALUATION, TEACHERS FEATURED, CHILE

¹ Profesor de Educación General Básica, Magíster en Educación con mención en Currículum y Administración, Universidad Católica del Maule, Docente de Aula.

Dirección electrónica: evergarareyes@gmail.com

Artículo recibido: 25 de enero, 2011

Aprobado: 7 de abril, 2011

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 promuevan conocer y comprender los distintos estilos, formas y ritmos de aprendizaje.

Por eso, es urgente conocer, en profundidad, las concepciones de docentes de aula con certificación de desempeño según el Sistema Nacional de Evaluación Docente; comprender la manera en que ellos conciben la evaluación y la forma de implementarla en el aula, con la finalidad de analizar aquellas áreas claves de una formación del profesorado acorde con las demandas de una educación de calidad.

De esta manera, 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 y que constituya un aporte significativo al campo educativo abriendo 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. Hace diez años, una importante investigación basada en datos de Tennessee demostró que si dos alumnos promedio de ocho años fueran asignados a distintos docentes, sus resultados diferirían en más de cincuenta puntos porcentuales en un lapso de tres años. La literatura internacional menciona que este tipo de evaluaciones sirve para identificar a los buenos docentes, por lo tanto, los docentes bien evaluados el año 2003 ya eran buenos profesores en el año 2002. Más aun, Goldhaber (citado por Bravo, Falck, González, Manzi y Peirano, 2008), plantea que el efecto de un buen profesor sobre sus alumnos es significativamente positivo.

Es así como la actual Reforma Educativa, implementada en Chile a partir de los años noventa, confirma lo anterior contemplando 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.

Bajo este escenario, se ponen en marcha diferentes programas de evaluación docente administrados por el Ministerio de Educación, que buscan evaluar el desempeño de los profesores en el aula, tanto en forma individual como colectiva. El Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) es el primer programa de incentivos asociado, indirectamente, al desempeño de los docentes y que hace entrega de una bonificación salarial al cuerpo docente de los 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 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, Falck, González, Manzi y Peirano, 2008).

De acuerdo con la evidencia que existe, tanto a nivel nacional como internacional, las evaluaciones del desempeño docente son efectivas. 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 Sistema de Evaluación del Desempeño Docente. 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).

Es por esto que, es posible sostener que aquellos docentes evaluados con desempeño óptimo o 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 Guerra, 2003). Es más, la evaluación manifiesta aspectos fundamentales del docente, como los conocimientos profesionales y sus creencias y además, tiene efectos directos sobre los estudiantes y su calidad de aprendizaje. O sea, la forma de entender y de practicar la evaluación permite deducir cuáles son las teorías sobre las que ésta se sustenta.

Dado esto, observar las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes y reconocer las concepciones implícitas en ellas es crucial para comprender el verdadero impacto del proceso evaluativo sobre la calidad del aprendizaje (Santos Guerra, 1999). Dicho de otro modo, para transformar profundamente las concepciones y las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes es necesario someterlas a un análisis riguroso; hay que comprender a cabalidad el proceso que lleva a cabo el profesor en el aula, para detectar fortalezas y debilidades con la finalidad de mejorarlo.

Además, cabe mencionar que 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 Guerra, 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.

La evaluación es una actividad esencialmente subjetiva y valorativa, que constituye un reflejo de las concepciones de los profesores, de las creencias y conocimientos especializados, y son una base relevante para la práctica profesional de los profesores, ya que operan como el fundamento central que guía sus prácticas las que, no obstante su importancia, han sido relativamente poco reconocidas y mucho menos investigadas, lo que ha producido problemas y controversias originadas por la manera como los profesores están entendiendo la evaluación, dado que les conduce a seleccionar determinadas prácticas e instrumentos que, de una u otra forma, afectan la calidad de los procesos formativos con efectos no siempre deseados en los estudiantes (Borko, citado por Prieto y Contreras, 2008).

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 a esto, es posible señalar que la estructura de las tareas educativas está estrechamente relacionada con la naturaleza del fenómeno evaluador (Santos Guerra, 2003).

Dado el impacto significativo que tiene la práctica de la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes, es necesario un análisis constante y permanente de la misma. La revisión de los principios que la orientan es vital para obtener evidencias concretas acerca de los aprendizajes de los estudiantes. Este continuo replanteamiento, por parte del docente, está dado por la formulación de preguntas relevantes y el análisis de los efectos producidos de cada una de las formas de evaluar desarrolladas. Todo análisis realizado debe estar ligado con la acción educativa y el concepto de aprendizaje y ha de hacerse de forma cooperativa y no solamente individualizada. Es preciso poner en tela de juicio las prácticas evaluadoras que realizan los docentes, de lo contrario, será difícil comprenderlas y transformarlas (Santos Guerra, 2003).

Y, de igual forma, cuestionar la diversidad de creencias de los profesores acerca de la evaluación, y creencias erradas sobre sus finalidades y la funcionalidad de los resultados evaluativos, lo que ha significado prácticas con escaso impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes (Stiggins, Durán, Liston y Zeichner citados por Prieto y Contreras, 2008). Se hace necesario incentivar un cambio en las prácticas evaluativas, con la finalidad de mejorar la calidad del aprendizaje. Según el nuevo marco curricular nacional, 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. Las concepciones y las prácticas en torno a la evaluación son trascendentales para alcanzar un desempeño que garantice una educación de calidad.

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: (1) ¿cuáles son los principios teóricos que sustentan el quehacer evaluativo?; (2) ¿qué instrumentos y criterios de evaluación utilizan?; (3) ¿qué función(es) dan a la evaluación en el sistema escolar y en aula?; (4) ¿para qué les sirve la evaluación y sus resultados?; (5) ¿con qué periodicidad evalúan a sus estudiantes y qué criterio(s) fundamenta(n) dicha periodicidad?; (6) ¿en qué momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar la evaluación?; (7) ¿qué grado de participación tienen los alumnos en el proceso de evaluación de sus aprendizajes?, (8) ¿quién es el principal actor encargado del proceso?; (9) ¿cuáles son los criterios utilizados en la asignación de calificaciones a los trabajos y realizaciones de sus estudiantes?, (10) ¿sobre qué criterios establecen los puntajes?

4. Metodología

Respecto a la naturaleza de la investigación, esta es de tipo fenomenológica, 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). De acuerdo con Creswell, Alvarez-Gayou, y Mertens (citados por Hernández, Fernández y Baptista, 2006) la fenomenología se fundamenta en que pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente, donde el investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad, espacio, corporalidad y el contexto relacional. Cabe mencionar que, en una investigación en Ciencias Sociales el objeto de estudio son los sujetos. La especificidad del foco de la investigación está dada por el problema concreto que se quiere investigar. Desde este punto de vista, la investigación cualitativa siempre tiene un carácter fenomenológico que expresa la relación dialéctica que surge en la relación intersubjetiva entre las personas que conforman la unidad de estudio (Ruiz Olabuénaga citado por Cisterna, 2005).

En relación con la naturaleza fenomenológica del estudio, corresponde un enfoque metodológico cualitativo, en coherencia con el fenómeno de análisis. Según Mejía (2004), la investigación cualitativa se orienta al análisis de fenómenos muy subjetivos que son poco comunicables, porque se trata de realidades altamente sensibles a las vivencias de las personas involucradas, como 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.

Tal enfoque cualitativo es el más apropiado para abordar este problema, pues de acuerdo con Osses, Sánchez e Ibáñez (2006), las bases epistemológicas de esta metodología, radican, principalmente, en la singularidad de los fenómenos sociales, los cuales necesitan metodologías de análisis también singulares; asimismo, en la relación objeto-sujeto que es un proceso de interrelación mutua, donde no importa tanto la generalización de sus conclusiones sino la peculiaridad del fenómeno estudiado. Además, los autores señalan que las raíces del paradigma cualitativo se encuentran en el campo de la antropología, tomando como base más las palabras que las cifras, que siempre toman en cuenta las opiniones e intereses de los sujetos involucrados; y destacan como características fundamentales de este paradigma, que la finalidad de la investigación está dada en comprender, interpretar y describir un fenómeno; la naturaleza de la realidad es holística, múltiple, no fragmentable, construida, dinámica e interactiva; y la relación objeto-sujeto es dependiente y participativa; el investigador se sumerge en la realidad para captarla y comprenderla. Igualmente, los estudios cualitativos estudian grupos pequeños, en los cuales sea posible la observación directa por parte del investigador que los estudia (Sierra Bravo, 1998), como es el caso de los cuatro docentes destacados de Educación Básica de la comuna de Curicó en el año 2007.

Rastrepo (2002), indica que el paradigma cualitativo-interpretativo es fenomenológico, naturalista y subjetivo, o sea, está orientado a la comprensión del fenómeno, lo estudia desde dentro y en su ambiente natural. Al hacer énfasis en la comprensión, su validez se basa en la riqueza de los datos y en el enfoque holístico o de totalidad, más que en diseños técnicos que permitan sustentar generalizaciones. En otras palabras, la justificación de la metodología cualitativa está dada, principalmente, por el tipo de caso que se aborda en este trabajo investigativo. Además, plantea que la utilización de los métodos cualitativos se justifica cuando se presenta la necesidad de interpretar una situación o un estado de cosas desde el punto de vista de las personas involucradas; cuando se busca una comprensión profunda de un grupo social o de una estructura social dada, contando para ello con las vivencias de una persona o

de un grupo de ellas; cuando es necesaria la transformación de una situación dada, por parte de un colectivo social; y cuando se busca la generación de una teoría a partir de los datos recopilados de la realidad. Para esta investigación en particular y tomando en cuenta lo anterior, el investigador busca una comprensión profunda de las concepciones en torno a la evaluación del aprendizaje de un grupo de docentes destacados, contando, para ello, con sus propias experiencias. Bajo esta perspectiva, se trata de un fenómeno social complejo, donde se busca producir conocimiento válido para la comprensión, reflexión y mejora del problema estudiado.

En cuanto al diseño de la investigación, el método más apropiado es el estudio de casos, ya que busca la descripción intensa y holística de uno o más casos; por su naturaleza son particularistas debido a su interés en un fenómeno específico; son heurísticos puesto que posibilitan explicar el trasfondo de una situación concreta, o bien, desarrollar la capacidad comprensiva e interpretativa del lector, y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de información, aunque también siguen la lógica deductiva (Sandoval, 2002). Yin (citado por Ayuso y Ripoll, 2005) define el estudio de casos como una estrategia de investigación caracterizada por el estudio de fenómenos en su propio contexto, utilizando múltiples fuentes de evidencia, para explicar el fenómeno observado de forma global y teniendo en cuenta toda su complejidad. Es un método que permite estudiar la mayoría de las variables relevantes de una realidad, considerando el contexto como parte esencial del fenómeno estudiado.

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. Bajo la primera perspectiva, Humphrey y Scapens (en Ayuso y Ripoll, 2005) plantean que los investigadores han de afrontar el estudio de casos, a ser posible sin prejuicios para conceptualizar la práctica desde una perspectiva social y no buscando ejemplos sobre determinadas aproximaciones sociales. Desde la segunda perspectiva, Otley y Berry (citados por Ayuso y Ripoll, 2005) proponen establecer *a priori* un marco teórico perfectamente definido y destacan el potencial de los estudios de casos de cara a la conceptualización teórica de carácter inductivo, empleándose para contrastar las posibles hipótesis que se formularían en la fase de preparación del caso y, finalmente en función de los resultados, se cambiará el posicionamiento o se fortalecerá con la evidencia obtenida.

En este sentido, Stoecker y Yin (citados por Ayuso y Ripoll, 2005) también establecen que se ha de partir de un marco teórico preliminar para desarrollar una investigación. Esta base son

aquellas teorías que se han aceptado, los sistemas de presuposiciones con los que se ha comprometido el investigador. Es preciso indicar que no existen hechos puros, y la observación está impregnada o cargada de teoría. Es así como, para esta investigación se toma como base un marco teórico definido en torno a la evaluación del aprendizaje, con el objeto de determinar aquellos puntos relevantes en la realización de la misma.

Respecto a las características del estudio de casos, Bonache (1999) menciona dentro de las características la no separación entre el fenómeno estudiado y su contexto; contexto y comportamiento son interdependientes, por lo tanto, los fenómenos sólo se entienden dentro del contexto en que se desarrollan. También, el autor menciona que el o 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).

Bajo la perspectiva del estudio de casos como diseño de investigación, Mejía (2004), lo define como un examen intensivo de un fenómeno particular; puede ser una persona, comunidad, familia, región, programa de intervención, evento, organización o barrio; cualquier objeto de la realidad social puede constituirse, por su importancia en un caso de estudio. El estudio de casos desarrolla una metodología naturalista, tal como ocurre el fenómeno que se observa. Es una forma de organizar el estudio, que considera a un caso como algo específico, por su funcionamiento particular, como un sistema integrado. Lo central es mantener el carácter unitario del objeto de estudio. En ese sentido, la finalidad de la investigación consiste en un análisis profundo y minucioso de los casos establecidos que se alcanza cuando se estudia un número muy reducido de realidades y durante un prolongado período de tiempo. Además, el autor señala que la metodología de la investigación de casos se orienta principalmente por la descripción exhaustiva del objeto de estudio.

Con la finalidad de caracterizar el diseño para este trabajo de investigación, se acude al modelo de Yin (citado por Arzaluz, 2005), el cual corresponde a un estudio de casos múltiple, pues contempla cuatro casos correspondientes a los cuatro docentes destacados según el SED

de la comuna de Curicó en el año 2007. Otro modelo que se menciona es el de Stake (citado por Arzaluz, 2005), quien distingue el estudio de caso intrínseco, porque los casos poseen un interés intrínseco, un interés muy especial en sí mismo y para el investigador.

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 caso 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. En relación con esto, Perry (citado por Martínez, 2006) argumenta que el método de estudio de caso, como estrategia de investigación, enfatiza no sólo en la construcción de teorías, sino que también incorpora las teorías existentes, lo cual revela una mezcla de la inducción con la deducción. Yacuzzi (2005), establece que el estudio de caso viene de la teoría y va hacia ella; esto quiere decir que, antes de iniciar el trabajo de campo, el estudio debe ser precedido por el desarrollo de una teoría que permita la observación. La observación está siempre acompañada de una teoría, aunque sea elemental. El desarrollo de los primeros esbozos teóricos clarifica y profundiza los componentes del caso. Todo buen diseño incorpora una teoría, que sirve como plano general de la investigación, de la búsqueda de datos, y de su interpretación. A medida que el caso se desarrolla, emerge una teoría más madura, que se va consolidando hasta que el caso concluye.

De acuerdo con lo anterior, la teoría de la evaluación en el ámbito escolar es fundamental para guiar la interpretación de los antecedentes recabados en el trabajo; la fase documental es esencial para lograr una aproximación teórica y la ubicación de las diferentes propuestas que explican el fenómeno bajo estudio y sus procesos constitutivos, seguido por la fase del trabajo en terreno, donde tiene lugar la descripción de los casos concretos seleccionados por el investigador y en los cuales se desarrolla el fenómeno de interés; dicha descripción se consigue a través de preguntas básicas realizadas mediante los instrumentos de recolección de datos, los cuales son elaborados a partir de las categorías apriorísticas (Reyes y Hernández, 2008).

De esta manera, con base en la estructura teórica-conceptual referente al fenómeno de interés se definen categorías temáticas de análisis, las que permiten definir las preguntas básicas que apoyan el proceso de recolección de datos. Por lo tanto, las categorías son

generadas desde teorías o investigaciones existentes asegurando una mayor coherencia y consistencia en la definición de las mismas (Fréitez citado por Reyes y Hernández, 2008), las cuales son: *funcionalidad y/o finalidad de la evaluación, sistema de registro y análisis de la evaluación, concepto de evaluación del aprendizaje, agente evaluador, objeto de la evaluación, factores que afectan el desempeño escolar, sistema de calificación y promoción escolar, y evaluación y Reforma Educacional*. Sin embargo, cabe mencionar que pueden surgir categorías emergentes a partir de los datos recopilados. En conclusión, tales categorías son preliminares y deben ser consolidadas en el trabajo de campo.

Tabla 1
Categorías y subcategorías de apriorísticas

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

Para la selección de los casos, se recurre a Goetz y LeCompte (citados por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996), que señalan que este procedimiento consiste en que el investigador establece el perfil del mejor caso, aquel más eficaz, por lo tanto, el más deseable de una población.

En el presente estudio el mejor caso está dado por el desempeño destacado obtenido por el docente en el SED, que indica que el profesional claramente sobresale con respecto al resto, lo que significa que los docentes que obtienen tal desempeño son aquellos que contribuyen a que los estudiantes logren mejores resultados de aprendizaje. Y, además, el investigador fija otros atributos relacionados con el principal: que el docente haya sido evaluado por el SED en algún establecimiento de la comuna de Curicó; que deba estar trabajando en un establecimiento educativo reconocido oficialmente al momento de desarrollarse el estudio, ubicado en la comuna anteriormente mencionada, y que el profesor ejerza docencia en Educación Básica, en cualquiera de sus ciclos, niveles y grados.

Igualmente, se hace referencia al conjunto de criterios señalados por Reyes y Hernández (2008) para este apartado. El primer criterio denominado impacto, relevancia o pertinencia; la propuesta de estudio toma como objeto de análisis 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. El segundo criterio es la complejidad; los casos seleccionados son complejos, porque escapan al promedio, pues el porcentaje de profesores que obtienen un desempeño destacado en la evaluación docente es mucho menor, respecto a la categoría de Competente (Mineduc, s.f.). Asimismo, la complejidad radica en la temática de la evaluación propiamente tal, puesto que es un concepto que posee múltiples significados en el contexto educativo y su relevancia es indiscutida. Y el tercer criterio lo constituyen las consideraciones pragmáticas; para efectos de este estudio en particular, cabe mencionar 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.

4.1 Descripción de los casos

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. El primer caso es una profesora universitaria titulada en la especialidad de Educación Física con más de dieciséis (16) años de experiencia docente en establecimientos educativos de administración municipal y particular, en cada uno de los niveles de Enseñanza Básica (NB1 – NB6), y que no se ha capacitado en el área de la evaluación. El segundo caso es un profesor normalista con más de veinticinco (25) años de experiencia en aula, específicamente en segundo ciclo de

Educación Básica (NB3 – NB6) en establecimientos educacionales municipales; especialista en el subsector de Educación Matemática, y posee un postítulo en evaluación escolar. El tercer caso es una profesora universitaria generalista, con más de veinticinco (25) años de experiencia pedagógica en el primer ciclo de Enseñanza Básica en establecimientos educativos de administración municipal; no tiene capacitación en el área de evaluación. Y el cuarto caso es una profesora universitaria, especialista en Educación Física con alrededor de quince (15) años de experiencia docente en segundo ciclo de Enseñanza Básica, en establecimientos municipales y particulares subvencionados y posee formación en evaluación del aprendizaje.

Tabla 2
Caracterización de los casos del estudio

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

Dentro de los criterios de calidad para sustentar la investigación, se toma en cuenta el enfoque de Guba (citado por Reyes y Hernández, 2008), quien establece criterios éticos, relacionados principalmente a los sujetos en cuanto a su aprobación de participación en la investigación y a sus declaraciones, opiniones, impresiones y significados referentes a la temática estudiada. Y criterios metodológicos, que de acuerdo con Stake (citado por Reyes y Hernández, 2008) se encuentran relacionados al investigador, básicamente al grado y tiempo de involucramiento con los casos; relacionados con el proceso de recogida de la información,

particularmente en el fundamento teórico de los instrumentos diseñados y utilizados y al procedimiento de triangulación de éstos y relacionados, también, con la validez de la investigación, dada por el ajuste de los procedimientos propios de los estudios cualitativos, en términos del diseño metodológico.

En lo que respecta a la construcción de las categorías interpretativas, primeramente, es relevante señalar que en investigación cualitativa, la información registrada es sistematizada a través de conceptos que se denominan categorías o unidades de observación. Tales categorías se caracterizan principalmente por no ser rígidas, ya que pueden ser revisadas y complementadas a medida que el trabajo se desarrolla. La importancia de estos conceptos radica en que carecer de ellos lleva a improvisación, a recoger más datos de los necesitados y a no saber qué hacer con ellos al momento del análisis; sin duda, en la investigación cualitativa, la definición de categorías conceptuales orientadoras de la observación y del análisis es problema de primer orden metodológico, sea que se haga previamente o a medida que la investigación avance. Ayudan en esta fase la revisión de la literatura y la observación exploratoria del fenómeno objeto de estudio. Además, la selección y construcción de tales unidades está en función de la perspectiva donde se sitúa el investigador. Dichas unidades se suelen obtener por deducción, pero también pueden determinarse de modo inductivo. Se trata, además, de unidades en las que a cada conducta observada corresponde una sola categoría (Restrepo, 2002).

Respecto al proceso de categorización, es relevante mencionar a Constas (citado por Restrepo, 2002), quien propone el criterio del origen de las categorías; en este caso, las categorías provienen de aspectos destacados de la literatura y de investigaciones afines a la temática de la evaluación. Y en relación con lo anterior, el investigador recurre a un segundo criterio planteado por el autor, que es el de verificación de las categorías, específicamente una validación referencial, es decir, son extraídas de la teoría pertinente o de la investigación relacionada. De esta forma, las fuentes de generación de las categorías de análisis son las referencias de la literatura pedagógica y los estudios referidos a la evaluación. Cisterna (2005), hace mención del proceso de categorización apriorística; según el autor, es aquella que tiene lugar antes del proceso de recolección de información, donde las categorías interpretativas nacen del marco teórico-referencial.

Sin embargo, no descarta aquellas categorías que se puedan visualizar en el trabajo de campo. De acuerdo al autor, la categorización apriorística facilita en gran medida todo el trabajo cualitativo, porque garantiza una correspondencia y coherencia interna entre el planteamiento

del problema, las preguntas de investigación, los objetivos y tópicos de indagación (categorías) que son los que, en términos concretos permiten operacionalizar el trabajo; porque permite construir los instrumentos recopiladores de la información de forma precisa, apuntando efectivamente a lo que se quiere investigar, evitando con ello la dispersión, y permitiendo focalizar todo el esfuerzo indagativo en el problema central, mediante la subdivisión de las categorías en subcategorías, y desde éstas últimas se derivan y elaboran directamente dichos instrumentos, y porque el establecimiento de categorías y subcategorías apriorísticas facilita, enormemente, el trabajo de análisis e interpretación de la información, ya que ésta es codificada al momento de ser recogida y no después, como ocurre cuando se trabaja con categorías emergentes. No obstante, tal como se hace mención, bajo la perspectiva cualitativa el investigador no descarta la incorporación de tópicos que puedanemerger durante la recopilación de la información.

4.2 Modelos de análisis de la evaluación escolar

En primer lugar, cabe señalar que para la construcción de las categorías apriorísticas, el investigador se basa en tres grandes modelos de análisis en torno a la evaluación en el ámbito educativo. A partir de esta revisión, es posible definir ocho categorías totalmente identificables que son desglosadas en sus respectivas subcategorías. El primer modelo de análisis corresponde al de Tejada (citado por Zaragoza Raduà, 2003), quien propone las dimensiones básicas de la evaluación educativa; menciona al objeto de la evaluación dentro de los cuales se encuentran el contexto, las necesidades educativas, los objetivos y contenidos, las instituciones, los docentes y los estudiantes. El modelo evaluativo, que puede ser cualitativo o cuantitativo; el agente evaluador, donde se señala al profesor, al alumno, equipos directivos, distinguiendo la evaluación interna y externa; instrumentos de evaluación, tales como entrevistas, pautas de observación, cuestionarios, pruebas objetivas, los cuales deben cumplir con los criterios de validez, fiabilidad y pertinencia.

Asimismo, el modelo contempla el momento de la evaluación, estableciendo una evaluación inicial, continua, final y diferida; la finalidad de la evaluación, distinguiendo la finalidad diagnóstica, formativa y sumativa. Y, finalmente, el referente utilizado, ya sean las finalidades definidas por la política de formación, las necesidades formativas del contexto inmediato, los principios psicopedagógicos, o las necesidades, expectativas e intereses de los participantes del proceso.

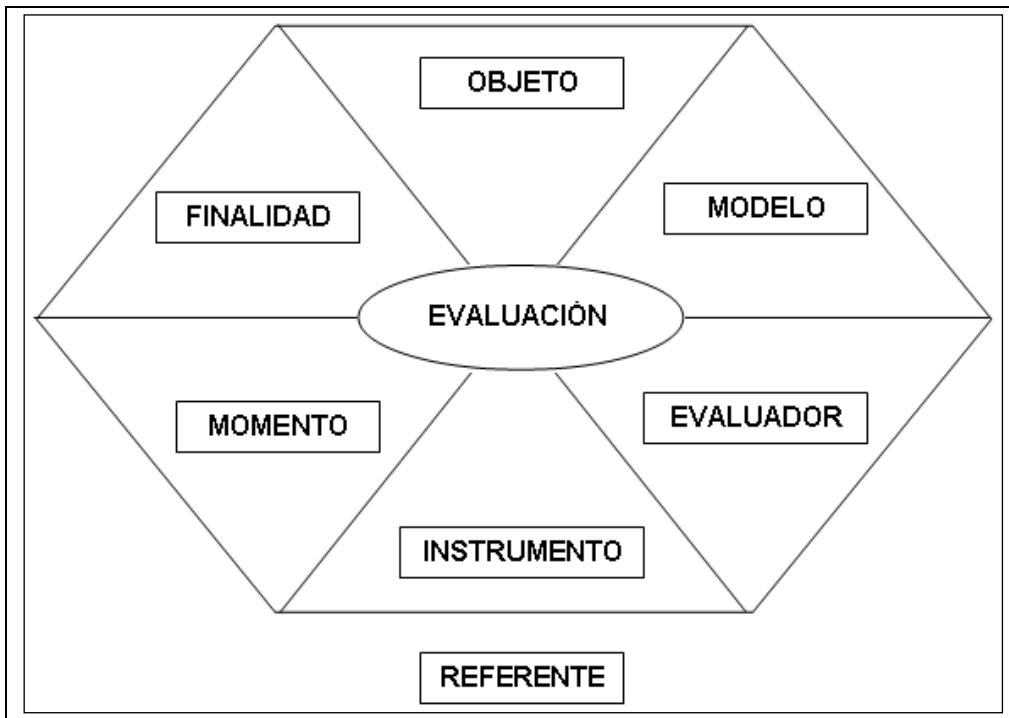


Figura 1. Dimensiones de la evaluación (Tejada citado por Zaragoza Raduà, 2003)

El segundo modelo es el de Bondar y Corral de Zurita (2005), quienes establecen los aspectos centrales de la evaluación en el contexto educativo. Destacan la conceptualización, sus funciones, el objeto evaluado, los instrumentos y criterios necesarios para evaluar, la calificación y todo aquello que se tiene en cuenta al momento de calificar, y los resultados evaluativos y su utilidad.

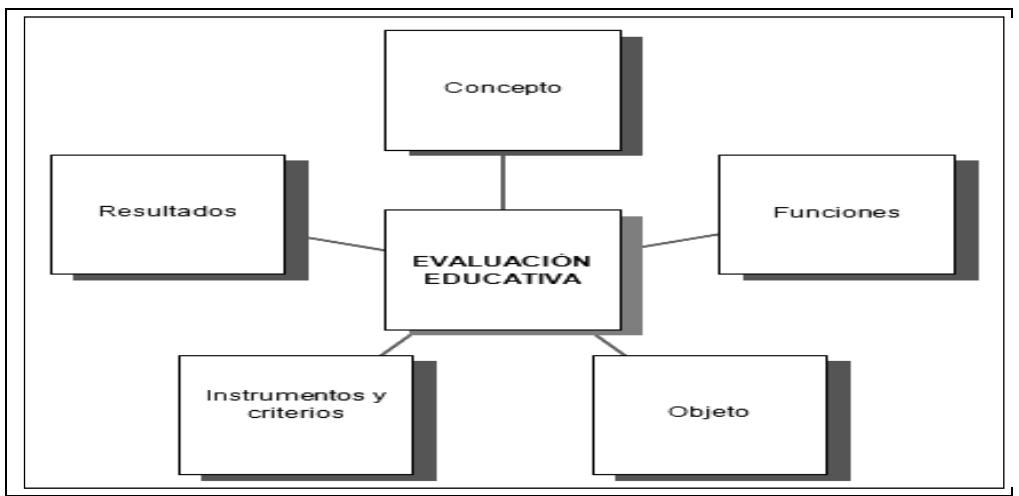


Figura 2. Aspectos centrales de la evaluación (Bondar y Corral de Zurita, 2005)

Y el tercer modelo es el de Nevo (citado por Careaga, 2001), quien indica las dimensiones de la evaluación educativa, estableciendo las siguientes para el proceso evaluativo: concepto de evaluación, las funciones que cumple, los objetos de la evaluación, sus utilidades, la metodología y métodos que la operacionalizan, el agente quien está a cargo del proceso y agentes involucrados y, por último, los criterios con los cuales ha de juzgarse tal proceso.

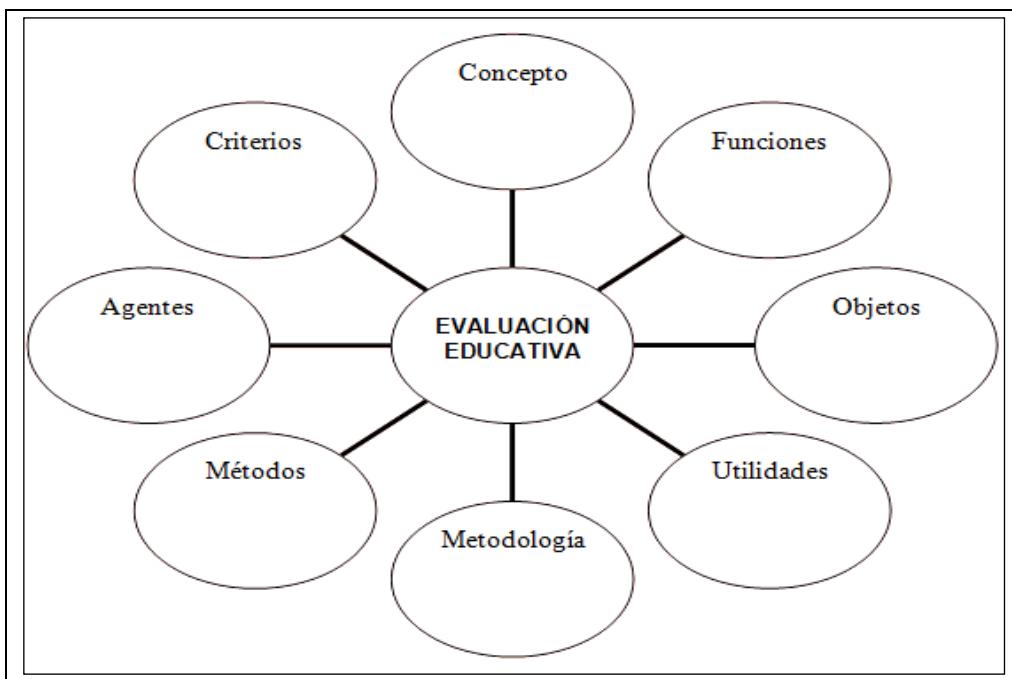


Figura 3. Dimensiones de la evaluación educativa (Nevo citado por Careaga, 2001)

4.3 Estrategias de recolección de información

Respecto a las estrategias de recolección de información, el estudio contempló aquellas que son propias de una metodología cualitativa, como: la entrevista, la observación y el análisis de documentos, con sus respectivas modalidades, las que se detallan en los siguientes apartados. Y acerca de los instrumentos utilizados, hay que mencionar que los elementos constituyentes de los mismos surgen del proceso de categorización apriorística, es decir, de las categorías que fueron preestablecidas por el investigador en fase documental, o sea, las preguntas determinadas para la entrevista, los comportamientos contemplados en la observación, y los aspectos considerados para el análisis de los documentos, identificados de manera previa al trabajo de campo permiten recabar información inicial, la cual es de gran utilidad para profundizar respecto a la temática de análisis, que en este caso corresponde a la evaluación del aprendizaje. Es por ello que se formulan un número reducido de elementos, que sean amplios, generales y que permitan el desarrollo de una interacción constructiva y fructífera entre el docente objeto de estudio y el investigador.

De esta manera, el proceso investigativo se inicia con base en las categorías apriorísticas, las cuales emergen del marco teórico, y a partir de las cuales se construyeron los elementos básicos, tanto de las entrevistas a los docentes, 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 hace relación con la información entregada por especialistas del área 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 en lo cierto en que los elementos constitutivos de los instrumentos utilizados serían administrados adecuadamente, lo que condujo a anticipar rangos de respuesta más cercanos y fidedignos y, en definitiva, aportar a la adecuación y validez requerida para el trabajo. 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, 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 con 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. Según Descombe (citado por Muela, 2004), la entrevista es una especie de conversación elaborada de manera sistemática entre dos o mas personas, que permite el traspaso de información. Hay diversos tipos según sea el grado de estructuración, directividad y número de participantes.

Para efectos de la presente investigación, se opta por la modalidad de 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; es una verdadera guía que asegura abordar todos los puntos mas relevantes de la temática analizada. 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 le permite 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: las Profesoras de Educación Física, el Profesor de Educación Matemática y la Profesora Generalista, al interior de los establecimientos educativos, en dos sesiones por semana de treinta a cuarenta minutos aproximadamente. En cuanto al sistema de registro, tal como se hace mención anteriormente, es la grabación de audio. Cada una de las entrevistas es transcrita utilizando el procesador de texto de un ordenador.

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. Puede ser realizada de modo no participante o participante (Descombe, 2003 citado por Muela, 2004). 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 según Evertson y Green (citados por Rodríguez et al. 1996), que señalan que son sistemas prefijados, basados en categorías prefijadas por el investigador. Son sistemas de observación utilizados en estudios donde la situación problema se identifica desde un modelo teórico ya establecido, como en este caso donde se aborda la problemática de las concepciones de profesores en torno a la evaluación del aprendizaje.

Dado lo anterior, corresponde la utilización de un sistema de categorías, que constituye una construcción conceptual en la que se operativizan las conductas que son objeto de la observación. El sistema busca dar respuesta a la problemática que dice relación con las concepciones que posee este grupo de docentes acerca de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Tal sistema de categorías está basado en la teoría de la evaluación y en la línea de investigación sobre las concepciones de los docentes.

Asimismo, cabe señalar que las categorías contemplan comportamientos directos, a partir de los cuales se infiere la concepción que domina el profesor o profesora respecto a cada una de las dimensiones abarcadas por el sistema de categorías, que en este estudio corresponden al concepto de evaluación del aprendizaje, su funcionalidad y finalidad, el sistema de registro y

análisis, agente evaluador, objeto de la evaluación, factores que afectan el desempeño, sistema de calificación y promoción, y evaluación y reforma educacional. 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 (noventa minutos aproximadamente), donde el investigador observa y registra de manera simultánea. Para la ejecución de las sesiones de observación, el investigador elabora en forma previa, una planilla de observación con los indicadores derivados de las categorías de análisis. Y sobre la forma de registro de la información recabada producto de la observación, el investigador utiliza papel y lápiz. Y en cuanto al análisis de los resultados obtenidos, éstos 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 a cada una de las categorías establecidas y, también, es útil para contrastar o no lo declarado por ellos en la entrevista.

Y como última estrategia está el análisis de documentos. Descombe (citado por Muela, 2004) señala que los documentos constituyen una valiosa fuente de información y pueden ser una alternativa a los cuestionarios, las entrevistas o la observación. En las Ciencias Sociales, la investigación basada en la biblioteca, investigación de escritorio, investigación caligráfica e investigación de archivos, todas son tipos de investigación en la cual los datos provienen de los documentos de un tipo u otro. Entre los documentos, el autor destaca las fotos, las pinturas y los artefactos. 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.

De igual modo, los autores reconocen entre los documentos diferentes tipos, donde se encuentran los documentos personales, institucionales o grupales, formales o informales, mediante los cuales es posible obtener valiosa información para lograr el trabajo de investigación. El análisis de documentos se desarrolla en acciones concretas: rastrear e inventariar los documentos existentes y disponibles y, clasificarlos; seleccionar los más pertinentes para los propósitos de la investigación; leer en profundidad su contenido, para extraer elementos de análisis y consignarlos en notas informales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo; leer en forma cruzada y comparativa los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, a fin de construir una síntesis comprensiva

total, sobre la realidad humana analizada. Los documentos analizados por el investigador son los instrumentos de evaluación aplicados por los docentes; pruebas objetivas correspondientes a evaluaciones sumativas propias del subsector o los subsectores de aprendizaje, como es el caso del profesor de matemática de segundo ciclo básico y la profesora generalista. Respecto a esta última, se analizan pruebas de los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural. Y para ambas profesoras especialistas

Y, por último, en lo que concierne a la metodología, cabe mencionar dentro del análisis de los datos, la triangulación de técnicas en la misma perspectiva epistemológica, como es el caso de las técnicas cualitativas de la observación, la entrevista y el 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, éstos consideran un tipo de conocimiento, y un grupo reducido de habilidades, lo que confirma la tendencia a diseñar instrumentos centrados en la memorización comprensiva de los diferentes contenidos, lo que se contrapone a los principios de una evaluación integral (Santos Guerra, 2003).

Las concepciones de los docentes acerca del proceso de evaluación global son coherentes; éstos sostienen que es una tarea estrictamente pedagógica y motivadora; y manifiestan que a través de la evaluación es posible mejorar sus estrategias metodológicas. A diferencia de lo señalado en la literatura pedagógica, que 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 lado, la consideran como una actividad permanente, obligada y de carácter administrativo que les impide ayudar a la formación de sus estudiantes y reclaman que sólo importa el producto que surge de revisar sus trabajos (Durán citado por Prieto, 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 a la evaluación como una práctica que les permite orientar el curso de sus tareas, acentuando los aspectos formativos del dicho proceso y la necesidad de abrirse hacia una mayor participación de los estudiantes. Respecto a esto último, el grupo de docentes del estudio reconoce la importancia que tiene la participación del alumno en el proceso evaluativo, mediante la auto y coevaluación y, además, señalan fomentar la capacidad en los estudiantes de valorar su propio desempeño y el de sus compañeros; tal reconocimiento por parte de los docentes destacados es coherente con lo señalado por Pérez y Sánchez (2004), al establecer la auto y coevaluación como procesos básicos del aprendizaje.

En relación con la asociación evaluación-examen, los profesores destacados distinguen que no son la única forma de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, lo que está en congruencia con lo señalado con Salinas (citado por Córdoba Gómez, 2006), respecto a que la evaluación debe integrar distintas estrategias e instrumentos que permitan recopilar información acerca del aprendizaje de los alumnos. Asimismo, los docentes indican que la evaluación debe ser parte en el proceso de enseñanza-aprendizaje, apuntando a la relación que debe existir entre las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación, lo que es coherente con el principio de integralidad señalado por el mismo autor, donde la evaluación es una parte fundamental dentro del proceso de enseñanza, por lo tanto, debe estar vinculado con los otros componentes del currículo, como las actividades de aprendizaje. También, está en sintonía con lo señalado por González Pérez (2002), que concibe a la evaluación del aprendizaje como un componente funcional inseparable dentro del proceso educativo.

Con respecto a simplificar los juicios de valor con base en una reducida gama de información, los docentes destacados 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 al aprendizaje, lo que se enmarca con lo señalado por el Mineduc (2005), al poner énfasis en la evaluación como proceso de recopilación de información que permita al docente apoyar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, más que en emitir un juicio de valor respecto al desempeño obtenido en relación con lo esperado.

En cuanto a la utilización poco pertinente e incoherente de los instrumentos de evaluación, los profesores hacen mención de un conjunto de criterios para la elección de los mismos, como el nivel y grado escolar, la edad de los estudiantes y el tipo de objeto evaluado; planteamiento afín con lo establecido por González Pérez (2000), al distinguir que la evaluación se realiza en función de criterios, como es el caso de la naturaleza del objeto evaluado y las características de las personas evaluadas.

No obstante, los docentes reconocen la implementación arbitraria de instrumentos en ciertas ocasiones debido a la práctica rutinaria de la evaluación, donde es posible establecer una clara discrepancia entre la teoría y la práctica evaluadora, lo que de acuerdo con Torrance y Pryor (citados por Prieto y Contreras, 2008) 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 procede a la aplicación y uso de los instrumentos de evaluación.

Otro de los aspectos relevantes, es la marcada tendencia en la comunidad docente a identificar la evaluación con la calificación. Relativo a esto, es posible señalar que los docentes asocian directamente ambos conceptos; sin embargo, también se refieren a la evaluación como un juicio de valor y como un proceso de búsqueda de información, significados que están bajo los lineamientos del actual enfoque evaluativo asociada al aprendizaje (Mineduc, 2005). Cabe resaltar un estilo evaluador donde está implícita la medición, lo cual se traduce en la calificación, siendo utilizada generalmente como una herramienta de control disciplinario del curso, lo que deja en evidencia según Ruiz Bueno (2001) el enfoque evaluación-medición, reduciéndola a la asignación de números para expresar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, y contraria con la naturaleza formativa de la misma según Salinas (citado por Córdoba Gómez, 2006), particularmente con el principio de educabilidad, que busca que el acto evaluativo promueva la formación de las personas participantes.

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. 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, al evaluar, preferentemente, conocimientos de cierta naturaleza, dejando de lado la evaluación de habilidades y destrezas complejas propias de otros ámbitos del conocimiento.

Igualmente, en lo que respecta a la evaluación diferenciada con base en necesidades educativas especiales, también es posible distinguir claramente una incompatibilidad entre lo que establece la teoría y lo que realiza el docente en el aula; tales discrepancias se deben principalmente a las condiciones disponibles para la implementación de la evaluación, como es el caso de los requisitos administrativos y el escaso tiempo disponible según lo señalado por los docentes destacados, que de acuerdo a Black y Wiliam (citados por Mineduc, 2005), tales hallazgos corroboran la tendencia de los docentes a dedicar más tiempo y atención en aspectos exclusivamente administrativos más que formativos relacionados a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

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

6. Conclusiones

En primer lugar, hay que mencionar que 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, y 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.

Por lo tanto, no se reconoce 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, 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 dada en su contribución al desarrollo integral de los estudiantes. No obstante, la función sumativa o certificadora se hace evidente en la práctica, debido a la carga administrativa que ésta significa para el docente, lo que de alguna forma hace difícil la retroalimentación de los resultados de las diferentes actividades evaluativas.

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

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

Referencias

- Antúnez, Ángel y Aranguren, Carmen. (2004). **Problemática teórico-filosófica de la evaluación en la educación básica durante las dos últimas décadas del siglo XX.** Recuperado el 03 de diciembre de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35602502.pdf>
- Ayuso, Amparo y Ripoll, Vicente. (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.
- Arzaluz, Socorro. (2005). **La utilización del estudio de caso para el análisis local.** Recuperado el 01 de diciembre de 2009, de <http://lanic.utexas.edu/project/etext/colson/32/4araluz.pdf>
- Barber, Michael y Mourshed, Mona. (2008). **Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.** Recuperado el 01 de diciembre de 2009, de http://issuu.com/guerrerortiz/docs/como_hicieron_los_sitemas_educativos_con_mejor_des

- Bonache, Jaime. (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, Sandra y Corral De Zurita, Nilda. (2005). **Concepciones de los profesores en torno a la evaluación pedagógica.** Recuperado el 03 de enero de 2009, de <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/9-Educacion/D-012.pdf>
- Bravo, David; Falck, Dense; González, Roberto; Manzi, Jorge y Peirano, Claudia. (2008). **La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile.** Recuperado el 03 de marzo de 2009, de http://www.microdatos.cl/docto_publicaciones/Evaluacion%20docentes_rendimiento%20escolar.pdf
- Careaga, Adriana. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. **Transvase,** 5. (15), 345-352.
- Cisterna, Francisco. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. **Theoria,** 14. (1), 61-71.
- Córdoba, Francisco. (2006). **La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta.** Recuperado el 01 de febrero de 2009, de <http://www.rieoi.org/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>
- González Pérez, Miriam. (2000). **Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria.** Recuperado el 05 de junio de 2009, de http://www.sld.cu/galerias/doc/sitios/prevemi/evaluacion_aprendizaje2.doc
- González Pérez, Miriam. (2002). **La evaluación del aprendizaje.** Recuperado el 04 de mayo de 2009, de http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1197697386312_1922676001_8083/evaluacion2002.pdf
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2006). **Metodología de la Investigación.** (Cuarta Edición). México: McGraw Hill.
- Martínez, Piedad. (2006). **El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica.** Recuperado el 02 de marzo de 2009, de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El metodo de estudio de caso.pdf
- Mejía, Julio. (2004). **Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo.** Recuperado el 12 de marzo de 2009, de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n13_2004/a15.pdf
- Ministerio de Educación de Chile - Mineduc. (2005). **Evaluación para el aprendizaje: educación básica primero ciclo. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor.** Recuperado el 03 de abril de 2009, de http://www.psp.mineduc.cl/Documentos/1ciclo_EPA.pdf

Ministerio de Educación de Chile - Mineduc. (s.f.). **Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED)**. Recuperado el 03 de mayo de 2009, de <http://www.sned.cl/appSned/Public/que-es-sned.jsp>

Muela, Zapopan. (2004). **Una introducción a las metodologías de investigación cualitativa aplicadas a la bibliotecología**. Recuperado el 03 de febrero de 2009, de <http://eprints.rclis.org/3638/1/zapopan.pdf>

Osses, Sonia, Sánchez, Ingrid e Ibáñez, Flor Marina. (2006). **Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico**. Recuperado el 03 de marzo de 2009, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000100007&script=sci_arttext

Pérez, Enrique y Sánchez, José. (2004). **Evaluación, conocimiento y poder**. Recuperado el 12 de diciembre de 2008, de <http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php/ed/article/viewFile/3215/3102>

Prieto, Marcia. (2008). **Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales**. Recuperado el 12 de diciembre de 2008, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/659/65908405.pdf>

Prieto, Marcia y Contreras, Gloria. (2008). **Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar**. Recuperado el 01 de febrero de 2009, de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/art15.pdf>

Quintana, Alberto y Montgomery, William. (2006). **Psicología: tópicos de actualidad**. Lima: UNMSM.

Rastrepo, Bernardo. (2002). Investigación en educación. En Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior ICFES, **Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social** (5-255). Bogota. Ediciones: ARFO.

Reyes, Pedro y Hernández, Aymara. (2008). **El estudio de caso en el contexto de la crisis de la modernidad**. Recuperado el 03 de abril de 2009, de <http://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n32/art01.pdf>

Rodríguez Gómez Gregorio; Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo. (1996). **Metodología de la investigación cualitativa**. Archidona: Ediciones Aljibe.

Ruiz Bueno, Carmen. (2001). **La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa**. Recuperado el 03 de mayo de 2009, de <http://www.tdx.cat/TDX-0123102-154003>

Salgado, Ana Cecilia. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. **Liberabit**, 13 (8), 71-78.

Sandoval, Carlos. (2002). Investigación cualitativa. En Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior ICFES, **Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social** (5-311). Bogota. Ediciones: ARFO.

Santos Guerra, Miguel. (1999). **20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española.** Recuperado el 05 de mayo de 2009, de http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_met_eva/paradojas_evaluacion.pdf

Santos Guerra, Miguel. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. **Revista Enfoques Educacionales**, 5. (1), 69–80.

Sierra Bravo, Restituto. (1998). **Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios.** Madrid: Ediciones Paraninfo.

Yacuzzi, Enrique. (2005). **El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación.** Recuperado el 03 de marzo de 2009, de http://www.carmaster.com.mx/MYRNA_estudiosdecaso.pdf

Zaragoza Raduà, Josep. (2003). **Actitudes del Profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la Evaluación de los Aprendizajes de los Alumnos.** Recuperado el 01 de diciembre de 2009, de http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UAB/TESIS/AVAILABLE/TDX-0611104-160521/jmzr1de1.pdf